

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marek Kwiek

Transformacje uniwersytetu

Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 2010

Recenzent: prof. dr hab. Monika Kostera

© Marek Kwiek 2010

This edition © Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Redaktor: Ewa Dobosz

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie tekstu: Eugeniusz Strykowski

ISBN

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Nakład. Ark.wyd. Ark. druk.

drukarnia

(Inna wersja dedykacji)

*Mojej żonie Krystynie
i naszej córce Natalii*

Spis treści

Podziękowania	9
Wstęp: funkcjonowanie Uniwersytetu w XXI w. jako interdyscyplinarne wyzwanie dla polityki publicznej	17
1. Nowe konteksty funkcjonowania, nowe konteksty badań	17
2. Permanentnie reformowany uniwersytet: kluczowe motywy dyskusji ...	36
3. Pytania badawcze: pierwsze przybliżenie	68
ROZDZIAŁ I. Uniwersytet w 2020 r.: trendy i próba prognozy	79
1. Wprowadzenie	79
2. Rosnący stopień komplikacji przedsięwzięcia akademickiego	83
3. Mechanizmy rynkowe i nowe wzorce generowania uczelnianych przy- chodów	87
4. Nowi interesariusze uniwersytetu a związki kształcenie/badania naukowe	105
5. Nowe wyzwanie: sprzeczne wymagania wobec kadry akademickiej ..	123
6. Wartości akademickie a nowe zadania uniwersytetów	128
7. Wnioski	134
ROZDZIAŁ II. Uniwersytet a globalne reformy sektora publicznego	139
1. Wprowadzenie	139
2. Państwo dobrobytu, globalizacja i publiczne finansowanie szkolnic- twa wyższego	141
3. Globalizacja a sektor publiczny	155
4. Kondycja fiskalna państwa, szkolnictwo wyższe i inne usługi pu- bliczne	163
5. Otwarta gospodarka, polityka zaciskania pasa i procesy prywatyzacji szkolnictwa wyższego	168
6. Wnioski	182
ROZDZIAŁ III. Przedsiębiorczość akademicka i nowy model funkcyjono- wania uniwersytetu w europie (transformacje struktur zarządzania) ..	189
1. Wprowadzenie	189
2. Zarządzanie uniwersytetami i ich ustrój a przyszła rola uniwersyte- tów: wizja Komisji Europejskiej	191
3. Przedsiębiorczość akademicka a zarządzanie ryzykiem	205
4. Kolizja wartości akademickich i wartości menadżerskich	213
5. Przedsiębiorczość akademicka a akademicka kolegalność	216

6. Przedsiębiorczość akademicka a centralizacja i decentralizacja władzy uczelnianej	223
7. Rozkład przedsiębiorczości akademickiej w ramach instytucji edukacyjnych	233
8. Wnioski	239
ROZDZIAŁ IV. Podstawowe wymiary przedsiębiorczości akademickiej ...	243
1. Wprowadzenie	243
2. Zdywersyfikowana podstawa finansowa uczelni przedsiębiorczych: w poszukiwaniu nowych źródeł dochodu	247
4. Wzmocniony rdzeń zarządzania uniwersytetów przedsiębiorczych	258
5. Poszerzone peryferie rozwojowe uniwersytetów przedsiębiorczych	262
6. Tradycyjny rdzeń akademicki, czyli academic heartland	266
7. Kultura przedsiębiorczości	269
8. Szansa dla przedsiębiorczości akademickiej: regionalna misja uniwersytetu	271
9. Wnioski	280
ROZDZIAŁ V. Dostępność szkolnictwa wyższego i rola rynku w edukacji w kontekście transformacji ustrojowych	287
1. Wprowadzenie	287
2. Równość szans w dostępie do edukacji na wyższym poziomie	288
3. Szkolnictwo prywatne w krajach transformacji ustrojowej i jego legitymizacja społeczna	312
4. Wnioski	322
ROZDZIAŁ VI. Uniwersytet i państwo na przełomie wieku	325
1. Wprowadzenie	325
2. Nowoczesny uniwersytet i państwo dobrobytu	330
3. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe	351
4. Wnioski	372
Appendix: polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie	376
Literatura	390
Nota biograficzna	445

Podziękowania

Pisanie podziękowań oznacza koniec pisania książki i zamknięcie pewnego etapu prac badawczych, i choćby z tej racji jest niezwykle przyjemne dla jej autora. W ostatnich kilku latach pisanie prezentowanej książki wiązało się z zaciąganiem kolejnych długów wdzięczności wobec organizacji, instytucji i ludzi wspierających prowadzone badania. Międzynarodowe, porównawcze badania w dziedzinie szkolnictwa wyższego (czyli *international comparative higher education research*) to rodzący się w Europie interdyscyplinarny obszar badawczy, w którym funkcjonowanie akademickie jest kosztowne (jak na nauki społeczne) i skomplikowane logistycznie: wymaga stałych, wieloletnich grantów badawczych i rozbudowanej współpracy międzynarodowej. Warunkiem powodzenia jest otwartość macierzystych i badanych organizacji, hojność finansujących badania instytucji oraz życzliwość otaczających i spotykanych po drodze (badawczej) współpracowników i partnerów, ludzi nauki i ludzi polityki edukacyjnej. Kolejny raz miałem olbrzymie szczęście: wszystkie powyższe warunki zostały spełnione.

Jestem wdzięczny najważniejszym (przede wszystkim międzynarodowym) sponsorom prowadzonych badań, mojej macierzystej uczelni, Uniwersytetowi im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, i wszystkim uczelniom zagranicznym, z których pochodzili partnerzy prowadzonych badań lub które zgadzały się przez lata na poddawanie intensywnej analizie ilościowej i jakościowej. Jestem wdzięczny dziesiątkom ludzi, przede wszystkim w Europie i Ameryce Północnej, z którymi w ostatnich latach współpracowałem w ramach wspólnych projektów badawczych. Projekty te z kolei, pośrednio, doprowadziły do napisania tej książki. Jestem wdzięczny redaktorom zachodnich tomów, w których ukazywały się jej fragmenty i ich wydawcom, kilkunastu partnerom

we wspólnych projektach badawczych i ich koordynatorom, organizatorom wspólnych warsztatów, seminariów i konferencji naukowych, kilkudziesięciu ministrom, rektorom i dziekanom z kilkunastu krajów, które objąłem badaniami (lub w których służyłem wsparciem eksperckim, w ramach uprawiania polityki edukacyjnej w dziedzinie szkolnictwa wyższego).

Niniejsza książka wynika pośrednio i bezpośrednio z kilku dużych i kilku mniejszych zakończonych międzynarodowych projektów badawczych. Do dużych zaliczam trzy:

- EUEREC: *European Universities for Entrepreneurship – Their Role in the Europe of Knowledge* (2003–2007), finansowany przez Komisję Europejską w ramach 6 Programu Ramowego UE, koordynowany przez Michaela Shattocka, Garetha Williamsa i Paula Temple z Institute of Education w Londynie;

- GOODUEP: *Good Practices in University – Enterprise Partnerships* (2007–2009), finansowany również przez Komisję Europejską w ramach *Erasmus/LLL transversal projects*, koordynowany przez José-Ginésa Morę z Uniwersytetu Technologicznego w Walencji oraz

- NCS: globalny projekt *Fulbright New Century Scholars*, finansujący przez dwa lata badania 30 „naukowców nowego wieku” w obszarze *Higher Education in the 21st Century: Access and Equity* (2007–2009), koordynowany przez D. Bruce Johnstone’a („Distinguished Team Leader”) ze State University of New York w Buffalo.

Ponadto książka nie powstałaby, gdyby nie doświadczenia zbierane w ramach kolejnych trzech, jeszcze nie zakończonych, dużych projektów badawczych: EUROAC: *The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges* (2009–2013), finansowany przez MNiSW i European Science Foundation (ESF) w Strasburgu w ramach programu EUROCORES-EuroHESC (*Higher Education and Social Change*), koordynowany przez Ulricha Teichlera z Uniwersytetu w Kassel; NORPOL: *Polskie szkolnictwo wyższe a europejska przestrzeń szkolnictwa wyższego i badań naukowych* (2009–2011), finansowany przez Norweski Mechanizm Finansowy, koordynowany wspólnie przez Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM i przez Uniwersytet

w Oslo (Peter Maassen) oraz TSW: *Transformacje szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy: teoretyczny kontekst funkcjonowania instytucji edukacyjnych a zmiana społeczna* (2009–2012), finansowany przez MNiSW.

Ponadto chcę wymienić kilka równie inspirujących, mniejszych międzynarodowych projektów badawczych z ostatniej dekady, które stopniowo formowały moje podejście do badań nad szkolnictwem wyższym i polityką edukacyjną (i których efektem były liczne publikacje): *Beyond Bologna 2010* (2007–2008, koordynowany przez Barbarę Kehm, Jeroena Huismana i Bjørna Stensakera, finansowany przez rząd belgijski), *Erasmus GENIE Network: Globalization and Education Network in Europe* (2002–2005, koordynowany przez Susan Robertson z University of Bristol i finansowany przez Komisję Europejską), *PROPHE: Program for Research on Private Higher Education* (2001–2004, koordynowany przez Daniela C. Levy'ego z SUNY/Albany i finansowany przez Ford Foundation), *The International Attractiveness of the Academic Profession* (2002–2003, koordynowany przez Jürgena Endersa i Egberta de Weerta z Uniwersytetu Twente i finansowany przez rząd holenderski), *Doctoral Degrees and Qualifications in the Context of the European Higher Education Area and the European Research and Innovative Area* (2002–2003, koordynowany przez Jana Sadlaka i finansowany przez UNESCO/CEPES), *Legal Framework of New Governance in Education Throughout Europe* (2002–2003, kierowany przez Jana De Groofa i finansowany przez College of Europe w Brugii) i *The Academic Profession in a Changing International Environment* (2000–2001, kierowany przez Philipa G. Altbacha z Boston College i finansowany przez Ford Foundation i Rockefeller Foundation).

Sponsorzy badań naukowych, a zwłaszcza sponsorzy międzynarodowych stypendiów badawczych, fundują nam, badaczom, czas. Otrzymywałem od nich przez lata wiele czasu, najcenniejszego zasobu, jakim może dysponować naukowiec, i jedyne dobre, którego już nigdy później nie da się ani wykorzystać, ani dokupić. Zaoferowano mi czas (oraz środki finansowe, asystentów badawczych, wsparcie infrastrukturalne, dostęp do ludzi,

książek, źródeł itp.) w odpowiednim momencie i w odpowiednich miejscach na świecie: pragnę wyrazić tutaj swoją olbrzymią wdzięczność za trzy kluczowe dla moich badań naukowych, niezwykle prestiżowe stypendia ostatniej dekady: *International Open Society Institute Policy Fellowship* w Center for Policy Studies, Central European University (CEU) w Budapeszcie (2000–2001), *Reagan-Fascell Democracy Fellowship* w National Endowment for Democracy (NED) w Waszyngtonie (2002–2003) oraz wspomniane powyżej stypendium Fundacji Fulbrighta, *Fulbright New Century Scholars Fellowship* w SUNY/Buffalo (2007–2009). Każde z nich dotyczyło przyszłości instytucji uniwersytetu, było absolutnie wyjątkowe i niepowtarzalne w swoim charakterze, a zarazem prowadziło moje zainteresowania naukowe w stronę polityki publicznej.

Pragnę wyrazić tutaj swoją wdzięczność kolegom i koleżankom z globalnych i europejskich instytucji zajmujących się badaniami szkolnictwa wyższego lub jego reformowaniem – za zaproszenia do udziału w grupach eksperckich lub w zespołach zajmujących się wybranymi problemami szkolnictwa wyższego, w skali globalnej, europejskiej, regionalnej lub w skali poszczególnych krajów: najważniejsi dla mnie w ostatnich latach pracowali lub pracują w OECD/CERI, OECD/IMHE, Komisji Europejskiej, UNESCO, Radzie Europy, USAID, Banku Światowym i OBWE. Swoją wdzięczność kieruję do Elie Faroult, Kurta Larsena, Stéphana Vincent-Lancrin, Jima Stevensa, Toby'ego Lindena, Niny Arnhold, Petera Darvasa, Sarah Keating, Dennisa Farringtona, Billa Douglassa, Marcina Czaplińskiego, Voldemara Tomuska, Rogera Rasnake'a i Maxa van der Stoela, z którymi i dzięki którym miałem okazję współpracować z rządami i ministrami w dziesięciu krajach Europy. Jestem niezwykle wdzięczny kilkudziesięciu kolegom, partnerom w kolejnych projektach badawczych, organizatorom wspólnych seminariów, konferencji, warsztatów, szkół letnich i wspólnie wydawanych książek czy numerów czasopism; jak wiele im zawdzięczam, widać nie tylko po zawartości bibliografii, ale chyba przede wszystkim po ideach, które w tej książce rozwijam. Są to Michael Shattock, Gareth Williams, Paul Temple, José-Ginés Mora, Bruce

Henry Lambert, Risto Rinne, Aljona Sandgren, Görel Strömqvist, Ulrich Teichler, Stefano Boffo, Ben Jongbloed, Maarja Beerkens, Harry de Boer, D. Bruce Johnstone, Jane Knight, Redouane Assad, Pepka Boyadijeva, Pavel Zgaga, Petr Mateju, Remus Prikopie, Anthony Welch, Voldemar Tomusk, John Brennan, Philip G. Altbach, Barbara M. Kehm, Hans-Uwe Otto, Peter Maassen, Martin Lawn, Rosemary Deem, Roger Dale, Susan Robertson, Jan De Groof, Gracienne Lauwers, Jürgen Enders, Marijk van der Wende, Daniel S. Levy, Snejana Slantcheva, Christine Mus-selin i wielu innych. Wszystkim im dziękuję za wieloletnią możliwość kontaktu i wspólne przedsięwzięcia akademickie. Europejska wspólnota akademicka zajmująca się badaniami szkolnictwa wyższego jest ciągle stosunkowo niewielka – ale trzyma się mocno!

Jak w przypadku olbrzymiej większości monografii, w tym wszystkich moich poprzednich książek, fragmenty niektórych rozdziałów były już publikowane, w przypadku tej książki – w renomowanych wydawnictwach zachodnich. Muszę zarazem w tym miejscu poczynić ważne zastrzeżenie – niemal trzy czwarte książki powstawało najpierw po angielsku i dopiero później zostało przeze mnie spolszczone; pomimo olbrzymich wysiłków, jak się okazuje, przechodzenie z jednego języka pracy badawczej do innego języka, nawet ojczystego, nie jest wcale proste, stąd moja prośba do czytelnika o ponadprzeciętną wyrozumiałość w tym względzie. Niektóre fragmenty Wstępu, rozdziału 2 i rozdziału 6 ukazały się w *European Educational Research Journal*, vol. 4, no. 4, December 2005, a inne w książce pod red. Debbie Epstein, Rebecca Boden, Rosemary Deem, Fa-zal Rizvi i Susan Wright, *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power* (New York: Routledge, 2007), fragmenty rozdziału 1 opublikowane zostały w książce pod red. Barbary Kehm, Jeroena Huismana i Bjørna Stensakera, *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (Rotterdam–Boston: Sense Publishers, 2009), fragmenty rozdziału 3 ukazały się w *Policy Futures in Education*, vol. 6, no. 6, 2008, a fragmenty rozdziału 4 w książce pod red. Michaela Shattocka, *Entrepreneurialism in Universi-*

ties and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education (Maidenhead: Open University Press, 2009), niektóre fragmenty rozdziału 5 ukazały się w *Higher Education Management and Policy*, vol. 20, no. 1, 2008, a inne w książce pod red. Jane Knight, *Financing Access and Equity in Higher Education* (Rotterdam–Boston: Sense Publishers, 2009). Niektóre fragmenty rozdziału 6 ukazały się również w książce pod red. Maartena Simonsa, Marka Olssena i Michaela A. Petersa, *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (Rotterdam–Boston: Sense Publishers, 2009), a inne w *International Journal of Contemporary Sociology*, vol. 45, no. 1, April 2008. Po polsku ukazały się jedynie trzy fragmenty książki: fragment rozdziału 6 ukazał się w tomie *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej* (tom XLIII–XLIV, 2006), fragment rozdziału 4 ukazał się w książce pod red. Anny Grzegorzczak i Jacka Sójki, *Fenomen uniwersytetu* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2008), a duża część Appendiksu do książki ukazała się w *Sprawach Nauki*, nr 11 (150), listopad 2009. Dziękuję licznym recenzentom i redaktorom naczelnym pism i tomów zbiorowych, w których powyższe fragmenty się ukazały oraz uczestnikom międzynarodowych seminariów i konferencji, na których poddawałem je pod dyskusję (zwłaszcza, często kilkakrotnie, w Center for Higher Education Policy Studies na Twente University, Institute of Education w Londynie, UNESCO International Institute for Educational Planning w Paryżu, Berlin School of Economics, Central European University w Budapeszcie, Rockefeller Foundation Bellagio Center, uniwersytetach w Walencji, Kassel, Bruggii, Bielefeld, Toronto, Oslo, Dublinie, Bristolu, Porto, Lizbonie, State University of New York w Buffalo, National Autonomous University of Mexico, Institute of Research on Population and Social Policy w Rzymie i w wielu innych miejscach).

Za trud uważnego przeczytania całości ostatecznej wersji maszynopisu książki bardzo serdecznie dziękuję młodszym współpracownikom: dr. Dominikowi Antonowiczowi, mgr Adrianie Gołębiewskiej i mgr. Krystianowi Szadkowskiemu – nie

udało mi się uwzględnić wszystkich uwag ich autorstwa, ale ewentualne błędy obciążają rzecz jasna wyłącznie moje konto. Dziękuję również za owocne dyskusje towarzyszące powstawaniu tej książki dr. Piotrowi W. Juchaczowi i dr Karolinie M. Cern.

Nie byłbym w stanie prowadzić szeroko zakrojonych badań naukowych, gdyby nie stała i niezmienna życzliwość (zmieniających się) władz mojego uniwersytetu. Pragnę serdecznie podziękować za pełne wsparcie Rektorowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. Bronisławowi Marciniakowi, który w 2002 r., będąc prorektorem ds. nauki, zgodził się na otwarcie Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM i uczynił mnie jego dyrektorem; dziękuję również obecnym dwóm prorektorom: prof. Jackowi Gulińskiemu (ds. programów europejskich i współpracy z gospodarką) oraz prof. Jackowi Witkosowi (ds. nauki i współpracy międzynarodowej) i poprzedniemu prorektorowi ds. nauki i współpracy zagranicznej prof. Markowi Kręglewskiemu; dziekanom Wydziału Nauk Społecznych, obecnemu – prof. Zbigniewowi Drozdowiczowi oraz poprzedniemu – prof. Janowi Gradowi i dyrektorowi Instytutu Filozofii prof. Tadeuszowi Buksińskiemu. Bez ich pomocy powstanie tej książki – ale i równoczesne prowadzenie kilku dużych projektów badawczych – byłoby bardzo skomplikowane.

Pragnę również wyrazić oddzielne podziękowania mojej asystentce badawczej, Pani mgr Adrianie Gołębiewskiej, której wkład w sprawne funkcjonowanie moich projektów badawczych w ostatnich trzech latach jest wprost nieoceniony.

Ze zobowiązań kontraktowych wynika również potrzeba oddzielnego, formalnego podziękowania instytucji finansującej trwające badania: Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego dziękuję niniejszym za indywidualny grant *Transformacje szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy: teoretyczny kontekst funkcjonowania instytucji edukacyjnych a zmiana społeczna* (decyzja nr XXX), w ramach którego powstała część tej książki.

I wreszcie najgoręcej dziękuję dwóm najbliższym mi osobom, bez obecności których książka ta z pewnością by nie powstała i które w czasie jej powstawania, jak w przypadku wszystkich

poprzednich, nie miały lekkiego życia: dziękuję dwóm kobietom mojego życia, mojej żonie Krystynie i naszej córce Natalii. Wasza bezwarunkowa miłość pozwala mi radzić sobie w najtrudniejszych sytuacjach. Wiem, że nieskończenie trudno żyje się z mężem i ojcem, który w ostatnich siedmiu latach był niemal sto razy zagranicą i wysłał kilkanaście tysięcy zawodowych e-maili. Dziękuję Ci Krysiu za wspólne 22 lata: intensywne bycie razem to dla mnie zarazem wielki zaszczyt i wielkie szczęście.

Wstęp: funkcjonowanie Uniwersytetu w XXI w. jako interdyscyplinarne wyzwanie dla polityki publicznej

1. Nowe konteksty funkcjonowania, nowe konteksty badań

Obecne transformacje, którym pod wpływem potężnych presji wewnętrznych i zewnętrznych (globalizacyjnych, europeizacyjnych, demograficznych i innych) poddawane jest instytucja państwa, na dłuższą metę nie pozostaną bez wpływu na instytucję uniwersytetu, który w tradycji europejskiej od dwustu lat – od czasów rodzenia się Europy państw narodowych – pozostaje z nim w ścisłym związku¹. Wydaje się, że instytucja uniwersytetu (w Europie Zachodniej) już od przynajmniej dwudziestu lat godzi się z kierunkami swojej ewolucji w kierunku zgodnym z transformacjami swojego otoczenia społecznego i ekonomicznego (umownie nazywanymi np. przechodzeniem do

¹ Używam tutaj terminów „uniwersytet” i (publiczne) „szkolnictwo wyższe” najczęściej w sposób wymienny: w kontekstach bardziej historycznych, zwłaszcza w relacjach z państwem narodowym, korzystam częściej z terminu pierwszego; natomiast w kontekstach bardziej ogólnych i bardziej współczesnych, w sytuacji, w której krajobraz edukacyjny staje się coraz bardziej zróżnicowany, korzystam częściej z terminu „szkolnictwo wyższe”. Również wszędzie tam, gdzie odwołuję się do najważniejszych (w skali kraju) publicznych instytucji edukacyjnych oferujących tradycyjny zakres kształcenia i badań naukowych, staram się używać terminu „uniwersytet”. Tradycyjnie, „uniwersytet” jest terminem radykalnie węższym i obejmującym najbardziej elitarną część szkolnictwa wyższego. Jednocześnie z powodów technicznych ogólnym terminem „edukacja” odwołuję się często do „edukacji na wyższym poziomie”.

społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy albo przechodzeniem do epoki globalnej) – uznała je za prawomocne i konieczne. Powszechna zgoda uniwersytetów europejskich na kierunki swojej ewolucji, opisywana i analizowana w niniejszej książce, wynika między innymi z faktu, iż w ramach nowego, rodzącego się globalnego porządku (ale i w ramach rodzącego się, coraz silniej zintegrowanego porządku europejskiego), wbrew wszelkim przeciwnościom kulturowym, społecznym i ekonomicznym, uniwersytety europejskie starają się za wszelką cenę utrzymać swoją tradycyjnie ważną rolę w społeczeństwie, a dodatkowo starają się odgrywać coraz większą rolę w gospodarce: stają się wręcz jej kluczową częścią. Tym bardziej kluczową, im bardziej gospodarka ta opiera się na wiedzy. Zarazem gospodarka napędzana wiedzą potrzebuje silnych, innowacyjnych, patrzących w przyszłość (a nie zapatrzonych w swoją znamienitą historię) uniwersytetów. Potrzebuje ona ich wykształconych absolwentów w ramach tradycyjnej misji kształcenia, ich zaawansowanych badań naukowych w ramach tradycyjnej misji badawczej oraz ich silnych związków z bliższym i dalszym otoczeniem społecznym i gospodarczym, w ramach mniej tradycyjnej, trzeciej misji (która przyjmuje różne formy: od amerykańskiego modelu *service to the society* po różne wersje trzeciej misji w Europie: od misji regionalnej po misję innowacyjną).

Uniwersytety i ich niematerialne wytwory jako siła napędzająca rozwój ekonomiczny, zwiększająca konkurencyjność gospodarki i dostarczająca jej wysoko wykwalifikowanych pracowników niezbędnych w rodzącej się gospodarce wysokich technologii – ta historycznie nowa rola, jak się wydaje, jest coraz szerzej akceptowana i przez same uniwersytety, i przez ich najważniejszych interesariuszy. Rola ta jest jednak niewątpliwie radykalnym przeformułowaniem, jeśli nie wręcz zakwestionowaniem, tradycyjnych, nowoczesnych ról społecznych uniwersytetu (zwłaszcza ról wynikających z wersji uniwersytetu rozpowszechnionych na kontynencie europejskim, które zostały następnie spopularyzowane w różnych częściach świata – w tym niemieckiej wersji humboldtowskiej i francuskiej wersji napoleońskiej z początku XIX w.). Najistotniejsze przyczyny

obecnych transformacji instytucji uniwersytetu w Europie to presje globalizacyjne wywierane na państwa narodowe i gwarantowane przez nie usługi publiczne; presje europeizacyjne, najczęściej ujmowane jako regionalna, europejska odpowiedź na globalizację; szerokie (teoretyczne, praktyczne lub zarazem teoretyczne i praktyczne) kwestionowanie podstaw „złotego wieku” keynesowskiego państwa dobrobytu (konsekwentnie w całej książce *welfare state* oddajemy jako „państwo dobrobytu”, a nie „państwo opiekuńcze” – z racji konotacji, które pierwsze hasło zbliżają do edukacji) w takiej formie, w jakiej jest nam ono znane w powojennej Europie Zachodniej oraz reformy całego sektora publicznego; zmiany demograficzne, przez które przechodzą lub mają przechodzić w najbliższych dekadach (w większości) starzejące się społeczeństwa europejskie oraz pojawienie się masowych systemów szkolnictwa wyższego; i wreszcie pojawienie się społeczeństw opartych na wiedzy i napędzanej wiedzą gospodarki i dostrzeżenie fundamentalnej roli, jaką mogą i muszą odgrywać w niej uniwersytety. Transformacje, którym poddawane są uniwersytety w Europie, są fundamentalne. W dużej mierze zjawiska i procesy analizowane w prezentowanej książce pokazują, że być może mamy obecnie – od dwudziestu, trzydziestu lat – do czynienia ze stopniowym przechodzeniem do nowego paradygmatu, w ramach którego uniwersytety funkcjonują i są zarządzane, finansowane, rozliczane i oceniane. Po raz pierwszy skala ich funkcjonowania (i skala finansowania) w największych gospodarkach Europy jest tak duża, iż rzeczywiście poddanie ich pod powszechny, publiczny osąd staje się nieuniknione. Uniwersytety to coraz bardziej *big, complex, demanding, competitive business requiring large-scale ongoing investment* („potężny, skomplikowany, wymagający i konkurencyjny biznes, który wymaga stałego inwestowania na wielką skalę”, jak napisał Malcolm Skilbeck, cytowany w OECD 2004a: 3). Nigdy w swojej ośmiusetletniej historii – ani w swojej dwustuletniej historii nowoczesnej – uniwersytety nie zajmowały tak centralnego miejsca w gospodarce europejskiej; nigdy powodzenie ich funkcjonowania nie przynosiło tak wymiernych, mierzalnych efektów – ale zarazem

nigdy też niepowodzenie ich funkcjonowania nie przynosiło tak wymiernych, mierzalnych strat. Nigdy w powojennej historii wszystkie możliwe aspekty ich funkcjonowania nie były zarazem tak szczegółowo i skrupulatnie porównywane i zestawiane, a pośrednio również – oceniane przez wpływowe, międzynarodowe ośrodki analityczne (sama OECD publikuje rocznie od kilkunastu do kilkadziesięciu książek, które zestawiają funkcjonowanie systemów edukacyjnych w 30 najważniejszych gospodarkach świata, podobnie kilkadziesiąt publikacji, raportów i analiz swoich baz danych wydaje rocznie Komisja Europejska). Dlatego możemy, za raportem przygotowanym przez Philipa G. Altbacha, guru międzynarodowych badań edukacyjnych w Ameryce Północnej, (i współpracowników) na potrzeby *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, mówić o „rewolucji akademickiej” – i taką perspektywę – z innych niż Altbach powodów – przyjmujemy w tej książce:

[...] możemy mówić, bez ryzyka popadania w przesadę, o „rewolucji” akademickiej – serii transformacji, które wywierają wpływ na większość aspektów szkolnictwa wyższego na całym świecie. Jednak zrozumienie dynamicznego procesu w trakcie jego trwania nie jest zadaniem łatwym. Jak można pokazać, wydarzenia niedawnej przeszłości są co najmniej tak dramatyczne jak wydarzenia z początku XIX w., kiedy pojawił się uniwersytet badawczy, najpierw w Niemczech, a potem gdzie indziej, które zmieniły w fundamentalny sposób naturę uniwersytetu w świecie. Zmiany dokonujące się w akademii pod koniec XX w. i na początku XXI w. mają jeszcze szerszy zakres w tym sensie, że są naprawdę globalne i dotyczą większej liczby instytucji i większej liczby ludności (Altbach, Reisberg and Rumbley 2009: 1).

Procesy transformacji, którym poddawany jest dzisiaj uniwersytet, nie różnią się od procesów transformacji, którym poddawany jest świat zewnętrzny, w którym uniwersytet funkcjonuje, w tym przede wszystkim instytucja państwa oraz szeroko pojmowany sektor usług publicznych. Pod wpływem zarówno presji zewnętrznych (których najlepszym przykładem są globalizacja i europeizacja), jak i presji wewnętrznych (takich jak na przykład zmieniająca się demografia i starzenie się większości europejskich społeczeństw, rosnące i coraz trudniejsze

do zaspokojenia wymagania finansowe klasycznych państw dobrobytu czy postpatriarchalne wzorce rodziny i związane z nimi zmiany struktury rynków pracy) pogłębiają się dwa kluczowe dla nas procesy: indywidualizacja społeczeństwa (ale i jego ponowne utowarowienie, *recommodification*) oraz denacjonalizacja gospodarki (i jej postępująca desocjalizacja). Ponadto uniwersytety europejskie zaczynają coraz silniej odczuwać wpływ uniwersalizacji edukacji na wyższym poziomie oraz rosnącej komercjalizacji badań naukowych prowadzonych zarówno w sektorze akademickim, jak i w sektorze korporacyjnym (zob. Kwiek 2003a, 2003b).

Nie wystarczy już dzisiaj, jak się wydaje, rozważać przyszłości instytucji uniwersytetu wyłącznie lub głównie w kontekście (klasycznych, narodowych – czy nowszych, międzynarodowych i porównawczych) badań edukacyjnych. Badania transformacji szkolnictwa wyższego prowadzone jedynie w zamkniętych kontekstach lokalnych (w naszym przypadku – w kontekście polskim) uważamy za interesujące, ale jałowe. Stają się one tym bardziej jałowe, im większą rolę w jego funkcjonowaniu odgrywa kontekst regionalny (europejski) i globalny. Uniwersytet zmienia się gwałtownie w całej Europie, a o przyspieszeniu tych zmian – zarówno w dyskursie instytucjonalnym, otaczającym tę instytucję, jak i w instytucjonalnej praktyce – decyduje również zupełnie nowy poziom, na który wzniesiono dyskurs i praktykę uniwersytetu: poziom europejski (często tożsamy z unijnym) i poziom globalny. Od dziesięciu lat coraz silniej instytucjonalizuje się w Europie wspólna przestrzeń edukacyjna (której synonimem jest integracja szkolnictwa wyższego w ramach Procesu Bolońskiego) i wspólna przestrzeń badawcza (której synonimem jest promowana przez Komisję Europejską *European Research Area*, wraz z silną diagnozą i równie silną wizją funkcjonowania uniwersytetów w Europie, zwaną „agendą modernizacyjną uniwersytetów europejskich”). Pojęciowości niezbędnej do dzisiejszych dyskusji o przyszłości uniwersytetu dostarczają coraz szerzej organizacje i instytucje ponadnarodowe i sieci jej akademickich ekspertów (głównie Komisja Europejska i OECD). Również one dostarczają niezbędnych w tych dyskusjach da-

nych porównawczych, obudowanych szerokimi analizami. Zarazem Komisja Europejska, OECD i Bank Światowy od dziesięciu lat są bardzo zaangażowane w konceptualizowanie reform całego sektora publicznego. Analizy naukowe dotyczące przyszłości uniwersytetu (w tym tradycyjne, humanistyczne rozważania o „idei uniwersytetu”, które mogłyby pozostawać w tradycji myślenia o uniwersytecie wyznaczanej przez takie nazwiska, jak: Wilhelm von Humboldt, John Newman, José Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Max Weber czy Jürgen Habermas, zob. Ferry, Renaut et Pesron 1979, Humboldt 1989, 1996, Gasset 1944, Jaspers 1959, Weber 1973, Habermas 1971, Kwiek 2006a: 81–138, 2008e) pozostają dzisiaj w świecie niezwykle rozproszone i w zasadzie nie posługują się dominującą pojęciowością badań nad szkolnictwem wyższym, ich kluczowymi pojęciami, a co może najważniejsze, w bardzo ograniczonym stopniu odwołują się do badań empirycznych, w tym do europejskich danych porównawczych. Nie wychodzą też z reguły poza wąski, dyscyplinarny dyskurs socjologii, pedagogiki czy historii instytucji. Z tego między innymi powodu ich społeczna, kulturowa (oraz polityczna) siła oddziaływania jest minimalna.

Bezkonkurencyjnymi danymi dysponuje dzisiaj bez wątpienia OECD i to ono właśnie publikuje regularnie od dziesięciu lat wpływowe analizy szkolnictwa wyższego (pisane najczęściej przez profesorów uniwersyteckich), które wywierają poważny wpływ na reformy szkolnictwa wyższego w różnych częściach świata. W prezentowanej książce organizacje ponadnarodowe i międzynarodowe zajmują szczególnie wyróżnione miejsce właśnie z powyższych powodów (co oznacza jednocześnie, że z grubsza akceptujemy zestaw aksjologicznych przekonań stojących np. za dokumentami definiującymi od 1961 r. ład społeczny i ekonomiczny obszaru państw OECD czy od 1949 r. ład społeczny obszaru wspólnoty państw należących do Rady Europy, i nie przeszkadzają nam ogólne, eksperckie pomysły na przyszłość sektora publicznego rodzące się w ramach wieloletnich badań prowadzonych przez OECD czy Bank Światowy – choć możemy nie zgadzać się z ich uszczegółowianiem w konkretnych, krajowych projektach reform). Jednocześnie ich

wpływ na politykę publiczną jest szeroko badany, zwłaszcza w ramach (amerykańskiego) myślenia neoinstytucjonalistycznego: badanie organizacji ponadnarodowych jako *agents of world society* jest prowadzone od ponad dwudziestu–trzydziestu lat przez takich badaczy, jak: John W. Meyer, Francisco O. Ramirez czy John Boli (zob. Meyer et al. 2007, Ramirez and Meyer 1980, Boli and Thomas 1997). Z kolei instytucjonalizm europejski w badaniach nad szkolnictwem wyższym, wywodzący się z tradycji Johana P. Olsena, zajmuje się przede wszystkim wpływem integracji europejskiej, w tym Komisji Europejskiej, na transformację myślenia o przyszłości europejskich uniwersytetów (zob. Maassen and Olsen 2007, Maassen 2008, Maassen and Musselin 2009, Gornitzka 2005, 2007a, 2007b, Neave and Maassen 2007, Olsen and Maassen 2007)². Pozostawanie w lokalnej, polskiej pojęciowości w dyskusjach o przyszłości polskiego szkolnictwa wyższego, głoszenie przekonania o jego europejskiej i globalnej wyjątkowości (i o pozostawaniu przezeń na uboczu szerokich zmian kulturowych, społecznych i ekonomicznych obserwowanych i analizowanych w Europie i na świecie) – uważamy za wysoce szkodliwe i dla badań nad uniwersytetem, i dla samego uniwersytetu. Ponadto bieżącej dynamiki zmian otaczających instytucję uniwersytetu, jak się wydaje, nie da się już dyskutować w ramach tradycyjnych, domkniętych, dyscyplinarnych kontekstów. Dlatego uniwersytet w naszych rozważaniach jest poddawany analizie, która konceptualnie czerpie jednocześnie z kilku dyscyplin (głównie badań edukacyjnych, ekonomii politycznej, socjologii i nauk

² W pełni zgadzam się z opiniami Ireneusza Białeckiego: „wpływ organizacji międzynarodowych (OECD, UNESCO, UNDP, Banku Światowego, wreszcie Unii Europejskiej) na naszą politykę edukacyjną jest duży, może nawet bardzo duży i w moim przekonaniu na ogół dobry”. Pojęcia i terminy organizujące nasze myślenie o polityce naukowej i polityce edukacyjnej pochodzą ze słownika tych organizacji – i nie oznacza to „uzależnienia, niższości cywilizacyjnej”. I dalej: „nie bez znaczenia jest i to, że import eksperckiego *know-how* i tworzenie tak często postulowanych przez ekspertów OECD czy UE sektorowych i regionalnych strategii rozwoju, a także profesjonalnej ewaluacji – stabilizują politykę. Bronią politykę edukacyjną przed politykami i przed medialną wersją polityki” (Białeckie 2008: 1, 5).

politycznych) oraz obficie korzysta – chociaż stara się tego w sposób natrętny nie pokazywać – z dostępnego zaplecza badawczego w postaci porównawczych, globalnych i europejskich danych empirycznych. Szerokim zapleczem niniejszej książki jest też kilkanaście dużych, europejskich lub globalnych porównawczych projektów badawczych zajmujących się transformacjami uniwersytetów, w których autor uczestniczył (oraz kilkunastu międzynarodowych projektów eksperckich z dziedziny polityki publicznej w szkolnictwie wyższym). Dużą część książki można by obudować odpowiednimi studiami przypadków, analizami instytucjonalnymi, analizami statystycznymi i finansowymi, transkrypcjami i analizami przeprowadzanych wywiadów pogłębionych i wynikami badań kwestionariuszowych, powstającymi w różnych projektach badawczych w ostatnich dziesięciu latach w ramach prowadzonych przez nas badań instytucji uniwersytetu w Europie – oraz bardziej szczegółowymi danymi pieczołowicie zbieranymi przez krajowe i międzynarodowe instytucje i organizacje. Nie obudowujemy jej jednak szerzej tego typu materiałami wiedzą poniekąd wytworzoną (**Nie widzimy jednak celu w takim zabiegu, czyli podawanie wiedzy poniekąd wytworzonej**) w ramach prowadzonych projektów – aby nie zaciemniać obrazu transformacji europejskich uczelni.

Ważnym punktem wyjścia prezentowanych analiz, dyskusji i dygresji jest fakt, że w ujęciu historycznym, w ramach funkcjonowania humboldtowskiego (ale i napoleońskiego) modelu uniwersytetu w Europie, państwo narodowe przez okres niemal dwustu lat wykuwało swoje związki z uniwersytetem jako instytucją wpajającą świadomość narodową i narodową kulturę oraz dostarczającą rosnącym w siłę europejskim państwom narodowym społeczne i narodowe spoiwo. Zarazem niezwykle hojne państwo dobrobytu w powojennej Europie Zachodniej (przede wszystkim w swoim „złotym wieku”, lokowanym orientacyjnie w latach 1950–1975) przyczyniło się do bezprecedensowego rozwoju publicznego szkolnictwa wyższego oraz bezprecedensowych osiągnięć edukacyjnych i naukowych jednostek, grup społecznych i całych narodów. Największy rozkwit szkolnictwa wyższego w najbogatszych gospodarkach strefy OECD łączył się

ściśle w czasie z największym rozkwitem funkcjonujących tam systemów państwa dobrobytu. Prezentowana książka w wielu miejscach stawia pytania o równoległość tych procesów dzisiaj: czy popularyzowana przez badaczy państwa dobrobytu idea, że *things will never be the same* dotyczy w tym samym stopniu hojnie publicznie finansowanych, europejskich systemów szkolnictwa wyższego.

Jeżeli polityka edukacyjna w kontekście dotychczasowego funkcjonowania europejskiego państwa dobrobytu ujmowała edukację na wyższym poziomie jako w olbrzymiej mierze dobro publiczne (czy społeczne, zob. McMahon 2009) i jeżeli ujęcie takie do niedawna doskonale uzasadniało rosnące (a przynajmniej stosunkowo dobre) finansowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych w szkolnictwie wyższym – to rodzi się pytanie, czy pojawiająca się coraz częściej redefinicja wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego (czy jednostkowego) będzie niosła z sobą mniejsze finansowe zaangażowanie państwa w obie podstawowe sfery funkcjonowania szkolnictwa wyższego, kształcenie i badania naukowe? A może wpływ nowego ujęcia wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego i jednostkowego zostanie zniwelowany przez rosnące zapotrzebowanie na absolwentów z wyższym wykształceniem w gospodarkach opartych na wiedzy, co z perspektywy idei „kapitału ludzkiego” (wywodzących się od Gary S. Beckera z *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 1964/1993) pozwoli uniwersytetom w dalszym ciągu korzystać w swoim funkcjonowaniu wyłącznie albo przynajmniej głównie z subsydiów państwowych? Mamy tu do czynienia ze swoistym paradoksem – szkolnictwo wyższe uważane jest za ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem w swojej historii dla konkurencyjności gospodarczej państw i regionów. Chociaż więc waga „wiedzy” w naszych społeczeństwach jest większa niż kiedykolwiek wcześniej, to jednocześnie, wraz z naciskami na reformowanie współczesnych systemów państwa dobrobytu, zdolność (a może i gotowość) rządów państw narodowych do finansowania szkolnictwa wyższego i prowadzonych w jego ramach badań naukowych jest zarazem mniejsza niż

kiedykolwiek wcześniej w poprzednich dziesięcioleciach, a może być jeszcze mniejsza w przyszłości (jak o tym piszę bardziej szczegółowo w rozdziale 2)³. Rządy państw narodowych w nowej, zintegrowanej globalnej gospodarce mają stosunkowo wąskie pole manewru w dystrybucji pochodzących z podatków funduszy publicznych, w określaniu wysokości nakładów na różne sektory życia publicznego, w tym nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe (zwłaszcza, chociaż wcale nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej)⁴.

Zważywszy na nacisk, jaki kładzie się dzisiaj na wytwarzanie wiedzy i jej upowszechnianie, w pewnej mierze paradoksalnie, a w pewnej również nieoczekiwanie, szkolnictwo wyższe – wraz z innymi usługami dostarczanych w ramach państwa dobrobytu, tuż za ochroną zdrowia i narodowymi systemami emerytal-

³ Stąd coraz powszechniejsze postulaty szerszego finansowania szkolnictwa wyższego ze środków prywatnych. Jak podsumowuje opublikowany przez Komisję Europejską raport centrum CEGES poświęcony modelom finansowania szkolnictwa wyższego w Europie: „potrzeba dodatkowych środków, jak również świadomość, że prywatny zwrot z inwestycji w szkolnictwo wyższe przewyższa zwrot społeczny, eksponuje potrzebę zmiany od budżetów publicznych do źródeł prywatnych w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Należy domagać się wyższego udziału kosztów kształcenia od studentów i ich rodzin poprzez opłaty za studia i pożyczki studenckie, ponieważ sami absolwenci szkolnictwa wyższego są jego najważniejszymi beneficjentami. Zrazem należy położyć większy nacisk na takie rynkowo zorientowane typy działalności instytucji szkolnictwa wyższego jak kontrakty na badania naukowe i consulting jako źródła finansowania” (CEGES 2007: 23).

⁴ Chociaż brzmi to dzisiaj (w Polsce) trochę egzotycznie, to w literaturze światowej w dziedzinie edukacji nadal jesteśmy *transition economy*. Praktyczne podejście do problemu nazewnictwa w dziedzinie rynków pracy i polityki społecznej w powiązaniu z edukacją w naszym regionie zaprezentował Nicholas Barr, który swojemu pierwszemu, głośnemu tomowi *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe* z 1994 r. nadał podtytuł *The Transition and Beyond*, a drugiemu tomowi z 2005 nadał podtytuł *The Accession and Beyond*, uznając skądinąd słusznie, że wstąpienie do UE jest „dobrą roboczą definicją zakończonej sukcesem transformacji” (Barr 2005: 21). W niniejszej książce na określenie nowych krajów UE będę używał najczęściej określeń geograficznych (kraje naszego regionu, kraje Europy Środkowej i Wschodniej) lub polityczno-ekonomicznych (kraje transformacji ustrojowej, nowe kraje członkowskie UE).

nymi – okazuje się coraz częściej jedynie fragmentem reformowanego w skali globalnej sektora publicznego. Napięcie, jakie obserwuje się dzisiaj między z jednej strony ogólnym nastawieniem rządów i społeczeństw (edukacja jako być może najważniejszy atut jednostki w jej życiu ekonomicznym, czyli na rynku pracy) a z drugiej strony niemożnością czy niechęcią tych samych rządów i społeczeństw do utrzymywania bieżącego poziomu finansowania publicznych uniwersytetów i prowadzonych na nich badań naukowych – to właśnie napięcie nigdy przedtem nie było tak silne⁵.

W skali całego świata wyraźnie widać dzisiaj postępującą zbieżność polityki edukacyjnej, w ramach której szkolnictwo wyższe coraz częściej nie jest już uznawane za sektor specjalny

⁵ Jak błyskotliwie ujmują to Philip Brown i Anthony Hesketh, w gospodarce opartej na wiedzy wszystko jest *smart*: „gospodarka oparta na wiedzy wyczarowuje świat inteligentnych ludzi, mających inteligentne prace, robiących inteligentne rzeczy, za inteligentne pieniądze, świat coraz bardziej otwarty dla wszystkich, a nie dla nielicznych”, jak sumarycznie głosi obietnica składana przez społeczeństwo oparte na wiedzy, co jest jednak właśnie tylko „wyczarowane” (Brown and Hesketh 2004: 1). Gospodarka oparta na wiedzy coraz bardziej potrzebuje coraz lepiej wykształconej siły roboczej, a szkolnictwo wyższe w Europie, jak się ocenia, musiałoby przyjmować o połowę więcej studentów, aby zbliżyć się do poziomu skolaryzacji osiąganego dzisiaj przez USA (tzn. podnieść go z 25% do 38%, EC 2005d: 11). Szkolnictwo w UE musiałoby zatem zarazem poprawić swój poziom dostępności i zwiększyć swoje całkowite (publiczne i prywatne) finansowanie (o 150 mld euro rocznie) – jednak gospodarki europejskie albo już mają problemy, albo spodziewają się ich w najbliższych latach, z finansowaniem wszystkich usług publicznych. Jednocześnie w tym samym czasie kilka systemów edukacyjnych w Europie eksperymentuje z wewnętrzną i zewnętrzną prywatyzacją szkolnictwa wyższego (zob. Kwiek 2009a, 2010b), poważnie zwiększając jego dostępność w ciągu ostatnich 10–15 lat. Ta nowa dynamika prywatne/publiczne (zob. Enders and Jongbloed 2007) oraz reakcja absolwentów i pracodawców na ten potężny eksperyment społeczny i ekonomiczny (zarówno w nowych krajach unijnych, jak i w Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech) pozostają poza aktualnymi europejskimi projektami porównawczymi, a warto byłoby ocenić, co się sprawdza w tych państwach, które wykorzystują prywatyzację do ekspansji swoich systemów edukacyjnych w kontekście coraz bardziej konkurencyjnego charakteru finansowania usług publicznych w ogóle.

czy wyjątkowy (wraz z jeszcze bardziej wyjątkowymi i narodowo zróżnicowanymi uniwersytetami), ale za coraz bardziej mierzalny czynnik wywierający potężny wpływ na rozwój narodowych gospodarek opartych na wiedzy⁶. Globalne ograniczenia ekonomiczne, w pewnej mierze ideologiczne i związane dotąd z dominacją ekonomicznego dyskursu neoliberalnego w polityce, odczuwane w różnym stopniu w całym świecie, zawężają wybory dokonywane w polityce krajowej przez rządy narodowe (w tym wybory w polityce w obszarze edukacji) i poważnie redukują ich pole manewru. Coraz silniejsza w skali globalnej staje się „perspektywa rynkowa” w myśleniu o przyszłości przywoływanych powyżej sektorów publicznych: ochrony zdrowia, osłon emerytalnych i edukacji. Perspektywa rynkowa dominuje również w myśleniu o całym sektorze publicznym w większości (stosunkowo ubogich) nowych krajów unijnych, w tym w Polsce, Rumunii, Bułgarii czy Estonii, w których w szkolnictwie wyższym funkcjonuje sektor prywatny. W regionalnym kontekście europejskim instytucja uniwersytetu ma również odgrywać znaczącą rolę w procesach wiążących się bezpośrednio z powstawaniem wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej i edukacyjnej. Jednak jasno widać w obydwu kontekstach, globalnym i regionalnym (europejskim), że uniwersytet nie jest ujmowany w tradycyjny sposób znany nam z debat poprzedzających nadejście globalizacji, przyspieszenie procesów integracji europejskiej i przechodzenie od społeczeństw przemysłu

⁶ Określenia *knowledge society* i *knowledge economy* pojawiły się po raz pierwszy w pracach z dziedziny zarządzania i socjologii: zob. zwłaszcza pionierskie prace Petera Druckera dotyczące „gospodarki wiedzy”, Nico Stehry dotyczące „społeczeństwa wiedzy” czy Daniela Bella dotyczące „społeczeństwa postindustrialnego”. Drucker już w 1969 r. pisał w *The Age of Discontinuity* w rozdziale zatytułowanym właśnie „The Knowledge Economy”, że to wiedza – a nie nauka – stała się „fundamentem nowoczesnej gospodarki” (Drucker 1992: 265), a Stehr w 1994 r. w swoich *Knowledge Societies* przypominał, że pojawienie się społeczeństw wiedzy przede wszystkim sygnalizuje „radykalną transformację w strukturze gospodarki” i że już dla Bella w 1973 r. w *Nadejściu społeczeństwa postindustrialnego* terminy *postindustrial society* i *knowledge society* były niejednokrotnie terminami wymiennymi (Stehr 1994: 10).

(i usług nieopartych na wiedzy) do społeczeństw postindustrialnych, globalnych i opartych na wiedzy⁷.

Krótko mówiąc, wyjątkowość uniwersytetu jako instytucji społecznej w dominującym w Europie dyskursie naukowym, politycznym i eksperckim wyraźnie dzisiaj zanikła. Kończy się – a w większej części Europy Zachodniej już się skończył – okres ochronny tej instytucji, który trwał przynajmniej od połowy ubiegłego wieku, a który był wynikiem kilkudziesięcioletniej zbieżności interesów państwa narodowego (i możliwości wytworzonego przezeń i finansowanego państwa dobrobytu) i interesów instytucji edukacyjnych. Okres ochronny nie jest również możliwy w sytuacji szerokiego umasowienia szkolnictwa wyższego: mówimy dzisiaj nie o elitarnych kilku procentach (2%–3%) społeczeństwa, które odbierały jeszcze na początku ubiegłego wieku wyższe wykształcenie i pracowały przede wszystkim w licznych instytucjach i urzędach państwowych, ale o szkolnictwie masowym, o stopie partycypacji na poziomie 50% i wię-

⁷ Jak przypomina Anthony Giddens, ponad 80% osób w EU-15 wykonuje pracę związaną albo z *knowledge economy*, albo z *service economy*. Jest jednak tego cena: dwie trzecie powstających nowych miejsc pracy wymaga (średnich i wysokich) kwalifikacji (Giddens 2006: 25), co coraz silniej wiąże rynek pracy z rynkiem edukacji. Podobne procesy zachodzą w Polsce, jak można wnioskować z danych popytu na pracę (wolne nowo utworzone miejsca pracy) z jednej strony i aktywności ekonomicznej ludności z drugiej strony (GUS 2009e i GUS 2009i oraz 2010). Najwięcej miejsc pracy ubywa w sektorze „robotników przemysłowych i rzemieślników”, a najwięcej przybywa w sektorze „specjalistów”. Jednocześnie premia za wyższe wykształcenie w Polsce należy do jednej z najwyższych w krajach OECD i nie maleje – co świadczy o niezaspokojonym popycie na pracę dla osób najlepiej wykształconych. Jednocześnie za współistniejące – a nie sprzeczne z sobą – trzeba uznać dwa zjawiska: rosnący popyt na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą oraz rosnące problemy ze znalezieniem odpowiedniej pracy (Schomburg and Teichler 2006: 6, Teichler 2007c). Kluczowy staje się problem zwany *duality of employability*: dostęp do najlepszych prac zależy nie tylko od własnych kwalifikacji – ale także od tego, jak wypadają one w porównaniu z kwalifikacjami konkurentów: przy równych kwalifikacjach mogą wygrać tylko niektórzy (Brown and Hesketh 2004: 7). Pojawia się coraz więcej publikacji, w których ich autorzy starają się pokazać, że wbrew obietnicom „gospodarki opartej na wiedzy”, grozi nam *high-skilled, low-waged society*.

cej. Jednocześnie szkolnictwo wyższe to *a multi-billion euro enterprise*, potężna gałąź gospodarki narodowej, produkująca w skali Europy miliony absolwentów cieszących się dużą (i w większości krajów OECD – nie malejącą) premią płacową za wykształcenie. Owo zwijanie tradycyjnego parasola ochronnego znad instytucji uniwersytetu widać być może najwyraźniej w tym, w jaki sposób od dekady jest ona ujmowana w globalnym (np. Bank Światowy, OECD i UNESCO) i europejskim/unijnym (Komisja Europejska, OECD, Proces Boloński) dyskursie na temat roli i miejsca szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza uniwersytetów, jego najbardziej elitarniej i zarazem najbardziej kosztownej części, w ewoluujących społeczeństwach zachodnich. Kres wyjątkowości instytucji nowoczesnego uniwersytetu to zarazem kres jej funkcjonowania pod państwowym (i z założenia – nierynkowym) parasolem ochronnym. Nowe, dopiero rodzące się reguły gry, w ramach których funkcjonują – lub wkrótce będą funkcjonować – europejskie uniwersytety różnią się fundamentalnie od reguł tradycyjnych, obowiązujących jeszcze dwie dekady temu w systemach Europy Zachodniej. Prezentowana książka stara się pokazać zarówno zachodzące zmiany, jak i spodziewane trendy – również po to, aby zwrócić uwagę na szybkość zachodzących, fundamentalnych zmian reguł gry w jednostkowej i instytucjonalnej działalności akademickiej, której towarzyszy zmiana okołouniwersyteckiego dyskursu społecznego, politycznego i ekonomicznego⁸.

Obraz niedawnych transformacji w systemach edukacyjnych naszego regionu musi zostać uzupełniony krótką refleksją o reformowaniu w tych krajach sektora publicznego jako całości (zob. Kwiek 2006a: 227–271, rozdział o „The University and the Welfare State” oraz Kwiek 2006c). Ujmując rzecz najprościej, publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe (oraz na badania naukowe prowadzone na publicznych uniwersytetach) zale-

⁸ Jak wyglądał bardziej tradycyjny dyskurs wokół nowoczesnego uniwersytetu, na przykład na czym koncentrowały się dyskusje Wilhelma von Humboldta oraz idealistów i romantyków niemieckich z początku XIX w. czy dyskusje Karla Jaspersa, José Ortegi y Gassetta i Jürgena Habermasa z połowy ubiegłego wieku, zob. Kwiek 2006a.

żą od ogólnej sytuacji finansów publicznych i ogólnej filozofii (i ideologii) wydatkowania budżetowego. Poziom finansowania szkolnictwa wyższego można porównywać w liczbach bezwzględnych i poprzez odniesienie do poziomu PKB. Jeśli pominąć nie najgorsze odniesienia w stosunku do poziomu PKB i skupić się na wydatkach w liczbach bezwzględnych (choć wciąż odniesionych do parytetu siły nabywczej), to nakłady na szkolnictwo wyższe w krajach Europy Środkowej i Wschodniej w porównaniu z krajami starej UE są ciągle stosunkowo małe, chociaż rosną wraz ze wzrostem zamożności naszego regionu. Podczas gdy w największych systemach edukacyjnych (Francja, Niemcy i Wielka Brytania) całkowite publiczne i prywatne wydatki na jednego studenta wynoszą (wedle parytetu siły nabywczej) 11 000–15 000 USD (w Norwegii 16 200, Danii 15 400, Szwecji 17 000, a Szwajcarii nawet 22 200) – dla krajów naszego regionu wynoszą one około 5000 USD (Polska 5200) i poziom nieco wyższy osiągają tylko dla Słowacji 6000, Czech 8000 i Węgier 6400. W skrócie zatem, całkowite wydatki na jednego studenta w większości krajów naszego regionu są niemal trzy razy niższe niż w największych systemach edukacyjnych Europy, z wyjątkiem Czech, Słowacji i Węgier, gdzie są dwa razy niższe (OECD 2009b: 202). Natomiast jeżeli chodzi o publiczne nakłady na badania naukowe, to sytuacja krajów transformacji wygląda o wiele gorzej; zwłaszcza w przypadku finansowania ze źródeł prywatnych⁹. Prognozy na przyszłość sugerują, że trudne otoczenie finansowe dla szkolnictwa wyższego i badań naukowych finansowanych przez państwo w krajach naszego regionu w najbliższych latach trwać będzie nadal (jak realistycznie zauważył Bank Światowy już dziesięć lat temu, „surowe ograniczenia finansowe nie są tymczasowe. Ministerstwa edukacji staną

⁹ Sektor przedsiębiorstw prowadzi badania naukowe i rozwojowe (R&D) nakierowane na rynek i nowe technologie; to w nim finansuje się większość wydatków na innowacje. Proporcje finansowania badań naukowych przez państwo i przez sektor przedsiębiorstw w Polsce są odwróconymi proporcjami w stosunku do najważniejszych gospodarek zachodnich: w Polsce około dwóch trzecich kosztów badań naukowych ponosi państwo, w krajach zachodnich około dwóch trzecich tych kosztów ponosi sektor przedsiębiorstw.

w obliczu poważnych ograniczeń fiskalnych wobec presji wydatkowych w dającej się przewidzieć przyszłości”, World Bank 2000a: 43). Fundusze strukturalne UE, które Polska właśnie przeznacza na naukę, w pewnej mierze poprawiają ogólny bilans finansowania szkolnictwa wyższego i nauki, ale fundusze te, po pierwsze, będą w Polsce dostępne tylko przez kilka kolejnych lat i po drugie, są przeznaczane przede wszystkim na potrzeby infrastrukturalne, a nie badawcze, a po trzecie w drobnej części przeznaczanej na badania naukowe obejmują tylko wybrane dziedziny uznane za strategiczne (przede wszystkim tzw. *bio-info-techno*).

Zasadniczo sytuacja, w obliczu której stały rządy państw przechodzących transformację ustrojową, przypominała grę o sumie zerowej: większe wydatki w jednym sektorze (np. w szkolnictwie wyższym) odbywały się kosztem innych sektorów. Jak to ujął Carlo Salerno w ramach rozważań o jednym z czterech modeli uniwersytetu proponowanych przez Johana P. Olsena (modelu uniwersytetu jako *a service enterprise*): „społeczeństwo ocenia wartość tego, co wytwarza Uniwersytet w stosunku do tego, w jaki sposób te same środki finansowe mogłyby być użyte gdzie indziej: pomaga to wyjaśnić dlaczego w ogóle środki finansowe powinny być przyznawane tym [a nie innym – MK] organizacjom” (Salerno 2007: 121). Obecne reformulowywanie zadań społecznych państwa dobrobytu odbywa się w czasach, kiedy rewidowane są tradycyjne obowiązki państwa – jak podkreślał dekadę temu Harold A. Hovey, a „niektóre działania uznawane dzisiaj za podstawowe mogłyby zostać zdefiniowane jako pozostające poza tradycyjnymi obowiązkami rządu” (Hovey 1999: 60). Szkolnictwo wyższe byłoby tu naszym zdaniem najlepszym przykładem – musi ono permanentnie konkurować (i wygrywać) z innymi społecznie atrakcyjnymi formami wydatkowania publicznego. W krajach regionu (o wiele bardziej niż w krajach starej UE) musi ono rywalizować z innymi formami wydatków publicznych, a koszty innych potrzeb społecznych stale rosną. Statystyki dotyczące dostępności publicznych systemów ochrony zdrowia i poziomu ich usług, finansowania potrzeb ludzi starszych poprzez istniejące syste-

my emerytalne, potrzeb infrastrukturalnych itp. są dla tych krajów w większości przypadków alarmujące¹⁰. A szkolnictwo wyższe w przyciąganiu środków publicznych nie rywalizowało dotąd nazbyt skutecznie z innymi programami społecznymi na przestrzeni ostatniej dekady w większości krajów regionu. Wystarczy spojrzeć w tym kontekście na niskie publiczne nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe oraz bardzo niskie nakłady na badania naukowe w niemal wszystkich z nich w latach dziewięćdziesiątych, w porównaniu z krajami starej Unii. Szkolnictwo wyższe, aby uzyskać większą część funduszy państwowych dzielonych corocznie na różne potrzeby społeczne, musiałoby skutecznie rywalizować z innymi potrzebami społecznymi finansowanymi przez państwo, i to niezależnie od tego, czy podatki zostałyby podniesione (co jest opcją politycznie niezwykle trudną), czy też nie¹¹. Szanse na zwiększenie w przyszłości pu-

¹⁰ Jedna rzecz jest jednak pewna, jak to ujął János Kornai ponad dekadę temu, ekonomista z Harvardu zajmujący się krajami naszego regionu: „istnieje pełna zgoda wśród badaczy zajmujących się transformacjami postkomunistycznymi, że kluczowym zadaniem do zrobienia w przyszłości jest radykalna reforma systemów emerytalnych, ochrony zdrowia, pomocy dzieciom i osobom starszym, pomocy społecznej i pozostałych sfer systemu państwa dobrobytu” (Kornai 1997: 339). Zarazem trzeba pamiętać, że zwłaszcza takie zjawiska jak *New Managerialism* i *New Public Management* wprowadzane w życie w krajach anglosaskich w całym sektorze publicznym wywarł potężny wpływ na szkolnictwo wyższe. Musimy się tu zgodzić z Miriam Henry i jej kolegami z książki o OECD, globalizacji i polityce edukacyjnej kiedy argumentuje, że „systemy edukacyjne straciły swój charakter *sui generis*. Organizacja, struktury i podstawowe praktyki wyglądają podobnie w edukacji, ochronie zdrowia, opiece społecznej i innych częściach sektora publicznego” (Henry et al. 2001: 33, Boer, Enders and Schimank 2007). Literatura dotycząca nowego menadżeryzmu w szerokim sensie i w odniesieniu do edukacji jest niezwykle szeroka, ale chciałbym tu odwołać się do opracowań z tomu *The Oxford Handbook of Public Management* (Ferlie et al. 2005) z pierwszej grupy i tomu *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism*, pod red. Rosemary Deem i współpracowników (Deem, Hillyard, and Reed 2007) oraz tomu pod red. Alberto Amarala *The Higher Education Managerial Revolution?* (Amaral, Meek and Larsen 2003) z grupy drugiej.

¹¹ Jak to w kontekście państw starej Unii – ale jeszcze na długo przed globalnym kryzysem finansowym z lat 2008–2010 i kryzysem finansowym w Grecji z roku 2010 – ujął Giuliano Bonoli wraz z kolegami, badając pań-

blicznego finansowania szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów, wydają się znikome (nawet w ramach bieżących dyskusji na temat reformy edukacji w Polsce, w ramach proponowanych założeń do reformy i promujących ją nowych rozwiązań legislacyjnych, wątek wzrostu publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe i na naukę nie jest w ogóle poruszany. Bodaj po raz pierwszy od dwudziestu lat w sposób programowy pomija się temat niedofinansowania uczelni i kadry akademickiej)¹².

stwo dobrobytu, „podstawowa zasada współczesnej polityki prowadzonej wobec państwa dobrobytu jest taka oto, że podatków nie można podnieść” (Bonoli et al. 2000: 72). Łatwiej dzisiaj przewidywać podnoszenie podatków, zwłaszcza osobistych – a z pewnością nie można już go wykluczać.

¹² Problem jest o wiele szerszy i dotyczy całego sektora usług publicznych. Jak to ujął zgrabnie Gøsta Esping-Andersen w pracy „A Welfare State for the 21st Century”, „większość europejskich systemów osłony społecznej została skonstruowana w epoce o zupełnie innej dystrybucji i intensywności ryzyka i potrzeb niż te, z którymi mamy do czynienia dzisiaj. [...] W związku z tym, państwo dobrobytu jest obarczane zadaniami, do wykonywania których nie zostało zaprojektowane” (Esping-Andersen 2001: 6, podkr. moje MK). Dalsze wykonywanie części owych zadań może wymagać zmiany tradycyjnych priorytetów społecznych, w tym zmiany społecznie akceptowanych algorytmów rozdziału funduszy publicznych na poszczególne sektory usług publicznych. W starzejących się społeczeństwach, w tym w tych, które starzeją się najszybciej w Europie (Polska jest tu na pierwszym miejscu), argumenty wspierające wyższe finansowanie publiczne edukacji ludzi młodych na wyższym poziomie może być coraz mniej przekonujące. Również starzejący się elektorat, którego przekonania w pewnej mierze przekładają się na najważniejsze decyzje polityczne, może inaczej wyobrażać sobie nowe priorytety finansowe państwa. Zob. rozważania o zmieniającym się, międzypokoleniowym „kontrakcie społecznym” z perspektywy zmian demograficznych w takich książkach, jak choćby *Ages, Generations and the Social Contract. The Demographic Challenges Facing the Welfare State* pod red. Jacquesa Vérona, Sophie Pennec i Jacquesa Légaré (2007: 17–167) czy *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective* pod red. Jasona Powella i Jona Hendricksa (2009), w której najważniejsze pytania dotyczą konfliktu międzypokoleniowego oraz „nowego” europejskiego państwa dobrobytu. Zob. również dwa świetne tomy Höhn, Avramov i Kotowskiej, *People, Population Change and Policies*, zwłaszcza część poświęconą solidarności międzypokoleniowej (2008a: 195–266, 2008b; zob. również Barbi et al. 2008). Jesteśmy w stanie wyobrazić sobie takie zmiany sektora usług publicznych, w ramach których prawdziwym proble-

Po niemal trzech dekadach dominacji polityki „złotego wieku ekspansji”, europejskie państwa dobrobytu od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku zaczęła kształtować polityka surowego zaciskania pasa (*politics of austerity*, jak ją nazwał Paul Pierson, politolog z Berkeley). Niektóre kraje europejskie jednak nigdy nie przeżyły swojego „złotego wieku”: Hiszpania, Portugalia, Grecja czy kraje transformacji ustrojowej. A agenda społeczna po roku 1989 w postkomunistycznej Europie zmieniła się jeszcze bardziej radykalnie: niespodziewanie nasz region został poddany nowym presjom ekonomicznym i zarazem został otwarty na nowe, rynkowe możliwości, które w większości przypadków wymagały ze strony obywateli lepszych kwalifikacji i wyższych kompetencji, za których dostarczanie wzięły się powstające masowo od początku lat dziewięćdziesiątych nowe uczelnie prywatne – o wyraźnym nastawieniu zawodowym. Podczas gdy w Europie Zachodniej funkcjonowanie sektora prywatnego w edukacji (oprócz Hiszpanii, Portugalii, Włoch i od niedawna Norwegii) jest marginalne, a jego pojawienie się czasami wręcz rewolucyjne. W większości krajów naszego regionu można je było uznać za jedną z bardziej realistycznych opcji – w sytuacji chronicznego niedofinansowania instytucji publicznych oraz, w wielu przypadkach, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych, ich strukturalnej niemożności stawienia czoła nowym wyzwaniom edukacyjnym (na czele z potężną potrzebą społeczną podnoszenia stopy partycypacji młodzieży w kształceniu na wyższym poziomie). Ujmowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego w oderwaniu od szerszej polityki wobec państwa dobrobytu jako całości byłoby, jak się wydaje, krótkowzroczne. Szkolnictwo wyższe jest poważną (i najczęściej bardzo kosztowną) częścią sektora publicznego i tym elementem tradycyjnego państwa dobrobytu, który poddawany jest dzisiaj potężnym presjom, nawet jeśli pre-

mem stanie się utrzymanie krajowego sektora opieki zdrowotnej i krajowych systemów emerytalnych (zwłaszcza przy pogłębiającej się integracji europejskiej) – a szkolnictwo wyższe zostanie w o wiele szerszej mierze niż obecnie uzależnione od finansowania prywatnego, co dawałoby większe szanse podtrzymywania tradycyjnych form solidarności międzypokoleniowej w subsydiowaniu (reformowanego i kurczącego się) państwa dobrobytu.

sje owe nie są aż tak silne, jak presje wywierane na dwa inne jego filary, ochronę zdrowia i systemy emerytalne.

W kategoriach bardziej teoretycznych (ciężko jeszcze bardziej niż w kategoriach praktycznych) nowe myślenie o sektorze publicznym (przede wszystkim anglosaski model *New Public Management*, zob. Deem, Hillyard and Reed 2007b, Antonowicz 2004: 90–103) wywarło potężny wpływ na myślenie o usługach publicznych, w tym myślenie o szkolnictwie wyższym, w naszym regionie. Natomiast wpływ teoretyczny został już pod koniec lat dziewięćdziesiątych przełożony na zmiany w prawodawstwie w licznych krajach regionu w przypadku reform emerytalnych i reform systemów ochrony zdrowia. Dyskusowanie transformacji szkolnictwa wyższego w krajach naszego regionu oznacza zatem dyskusowanie o wiele szerszych procesach transformacji ekonomicznych i politycznych w stronę takiej gospodarki rynkowej, której przyświecają przede wszystkim anglosaskie ideały neoliberalne; towarzyszące im reformy sektora publicznego wydają się nieuniknione, a w jego ramach istotną rolę odgrywa szkolnictwo wyższe. W Polsce reformy sektora publicznego zaczęły się w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, poczynając od transformacji systemu emerytalnego (wprowadzenie systemu trójfilarowego z finansową i ekspercką pomocą Banku Światowego), ochrony zdrowia (decentralizacja finansowania i częściowa prywatyzacja) i szkolnictwa podstawowego i średniego (decentralizacja finansowania i pojawienie się struktury pośredniej w systemie oświaty, czyli gimnazjum, zob. A'gh 2001). Publiczne szkolnictwo wyższe pozostaje nadal (2010) niezreformowane.

2. Permanentnie reformowany uniwersytet: kluczowe motywy dyskusji

Co w tej książce stanowi nasz punkt wyjścia i co chcemy osiągnąć? Przede wszystkim chcemy wyjść poza obowiązujący dotąd w Polsce monodyscyplinarny sposób myślenia o uniwersytecie (czy szerzej: o uniwersytecie w ramach systemu szkol-

nictwa wyższego). Książka jest z założenia i fundamentalnie – interdyscyplinarna (choć nie w sensie „Mode 2” Michaela Gibbonsa, Helgi Nowotny i ich współpracowników, ponieważ jej najważniejszym kontekstem nie jest zastosowanie, zob. Gibbons et al. 1994). Nie posługujemy się jednostronnie ani perspektywą humanistyki, ani ekonomii (gdyby szukać skrajnych ujęć), ale korzystamy jednocześnie z koncepcji, pojęciowości i języka nauk edukacyjnych, politycznych, socjologicznych, ekonomicznych, zwłaszcza w ujęciach, które odwołują się do międzynarodowych danych porównawczych. Staramy się koncentrować na przedmiocie badań – instytucji uniwersytetu – w kontekście różnych dyscyplin, wychodząc od silnego przekonania, że obiekt ten można poddać głębszej analizie przy użyciu zarazem kilku perspektyw; że lepszy efekt poznawczy daje światło rozproszone, oświetlające przedmiot badań z kilku, często nieporównywalnych z sobą kierunków, niż światło punktowe, wiązane dotąd z jedną dyscypliną badań. W tym sensie czujemy się bardziej związani z przedmiotem badań niż z konkretną, tradycyjną dyscypliną naukową, która podejmuje się jego badania (i jest to odczucie chyba dosyć powszechne w dzisiejszej wspólnocie badaczy zajmującej się szkolnictwem wyższym w Europie). W zasadzie nie odnosimy się do dyskusji pozanaukowych i publicystycznych, zarówno polskich, jak i zagranicznych. Uniwersytet jest wdzięcznym obiektem namysłu publicystycznego, ale z niewielkimi wyjątkami, książka (a zarazem i jej autor w ostatniej dekadzie) nie podejmuje lokalnych dyskusji, które najczęściej nie mieszczą się w ramach naukowych, międzynarodowych, porównawczych badań nad szkolnictwem wyższym (*international comparative higher education research*)¹³.

¹³ Wedle klasyfikacji Malcolma Tighta opisującego „*higher education as a field of research*”, mieścilibyśmy się w ramach następujących trzech z ośmiu motywów badawczych: *system policy* (między innymi *funding, globalisation, massification, national policy, returns on investment*), *institutional management* (między innymi *autonomy, governance, management, marketisation*) oraz *academic work (careers, mobility)*. Zdecydowanie jednak powyższa klasyfikacja Tighta (Tight 2004: 6; nasza książka zajmowałaby się poziomem systemowym i międzynarodowym, częściowo krajowym i instytucjonalnym,

Między innymi z tego powodu nie angażujemy się w krajowe, gorące spory dotyczące polskiego szkolnictwa wyższego – chociaż mamy wielką nadzieję, że pośrednio będzie miała duży wpływ na polskie myślenie o uniwersytecie w przyszłości (czy-nimy tu jeden wyjątek: umieszczamy Appendix poświęcony przyszłości polskiego szkolnictwa wyższego¹⁴).

Mówiąc najogólniej, głosy wspólnoty akademickiej wyrażane w formach pozanaukowych są niezwykle ważne, między innymi z socjologicznego punktu widzenia, ale nie przyczyniają się w jakiś szczególny sposób do narastania wiedzy o szkolnictwie wyższym. Dorobek międzynarodowych badań porównawczych szkolnictwa wyższego – bo ten typ badań naukowych stanowi tu dla nas najważniejszy punkt odniesienia – jest w Polsce niezwykle skromny, natomiast interdyscyplinarne ujęcia instytucji uniwersytetu, zwłaszcza monograficzne, jak nam się wydaje, niemal w Polsce ostatnich dwudziestu lat nie funkcjonują. Musimy też dodać w tym miejscu uwagę istotną dla całej książki. Porównawcze badania nad szkolnictwem wyższym są uprawiane w olbrzymiej mierze w języku angielskim: publikacje w innych głównych językach europejskich w praktyce nie funkcjonują w tej dziedzinie lub są natychmiast tłumaczone na angielski; również kluczowe dla książki globalne, międzynarodowe i unijne ujęcia funkcjonowania szkolnictwa wyższego powstają niemal wyłącznie w języku angielskim, co tłumaczy całkowitą dominację publikacji anglojęzycznych w bibliografii prezentowanej książki. Zarazem ponieważ książka poświęcona jest transformacjom europejskim, a tylko marginesowo – i najczęściej, oprócz fragmentów rozdziału 5, jedynie w przypisach – transformacjom polskim, nasze odwołania do prac polskich są z założenia ograniczone do niezbędnego minimum. Jednocześnie najważniejsze głosy na temat polskich uniwersytetów i potrzeby (lub braku potrzeby) ich reformy to głosy często niezmiennie w ostatniej dekadzie. Ich wartość dla krajowej polityki

zob. Tight 2003: 202–209) nie zakłada możliwości prowadzenia szerokich, porównawczych badań interdyscyplinarnych instytucji.

¹⁴ Zob. Dominika Antonowicza „Rekomendacje dla polskiej polityki wobec uniwersytetów” (Antonowicz 2005: 174–181).

edukacyjnej, w tym dla krajowego prawodawstwa, może być duża, jednak ich wartość dla badań instytucji uniwersytetu ma przede wszystkim naturę socjologiczną (i z czasem – historyczną). Głosy te przypominają o ewoluujących poglądach polskiej kadry akademickiej, przede wszystkim środowisk rektorów i dziekanów największych uczelni publicznych.

Proponujemy w tej książce takie ujęcie problemu, które w Polsce chyba nie znajduje jak dotąd odpowiedników, ale które również w świecie nie jest zbyt rozpowszechnione, to znaczący interdyscyplinarny, międzynarodowy badawczy porównawczy instytucji uniwersytetu, z silnym komponentem wyników najnowszych badań empirycznych i z silnym odwołaniem do polityki publicznej. Książka łączy perspektywę akademickich *higher education research* z perspektywą polityki publicznej (*public policy*) i prowadzonych na jej rzecz badań (*policy research*). Z tradycyjnej, dyscyplinarnej, akademickiej perspektywy, książka może się wydać z tego powodu albo zbyt eklektyczna, albo zbyt silnie odniesiona do otaczającego świata, zwłaszcza poprzez swój – i tak ograniczany przez nas do minimum – komponent statystyczny i empiryczny. Uważamy jednak, że wymaga tego jej specyficzny obiekt namysłu: zmieniająca się na naszych oczach instytucja uniwersytetu w otoczeniu innych zmieniających się instytucji, osadzona w ewoluującym świecie, którego konturów pojedynczo żadna z tradycyjnych dyscyplin – historia, pedagogika, socjologia, ekonomia, politologia – nie jest w stanie uchwycić¹⁵.

Znany bodaj olbrzymią większością funkcjonujących monodyscyplinarnych ujęć tej instytucji i żadne z nich nas nie zadowala. Jeśli ktoś nam powie, że za mało jest w książce historii

¹⁵ Zgadza się tutaj w pełni z tym, co Amitai Etzioni napisał na temat *unique methodology of policy research*: jeśli nie myśli się o zmianie w jakimś obszarze, to nie ma sensu uprawiać w tym obszarze badań naukowych nawiązanych do polityki publicznej; w badaniach zakłada się, że decyzje polityczne w danym obszarze badań nie zostały jeszcze podjęte lub mogą zostać zmienione; że badanie obejmuje wszystkie najważniejsze wymiary analizowanego obszaru; oraz że badacze muszą być eklektyczni, aby móc pokazać najważniejsze zmienne badanych zjawisk (Etzioni 2006: 833–843).

nowoczesnego uniwersytetu, socjologii edukacji, filozofii edukacji, ekonomii edukacji, ekonomii sektora publicznego, teorii integracji europejskiej, teorii organizacji międzynarodowych, teorii zarządzania czy politologicznych koncepcji transformacji państwa dobrobytu – to oczywiście się z nim zgodzimy. W ramach każdego z powyższych, przykładowych obszarów badawczych można by napisać książkę o uniwersytecie, ale też i każdy z nich jest w tej książce częściowo obecny. Żywimy jednak głębokie przekonanie, że ich łączenie i przenikanie – oraz szerokie odniesienie do dyskusji z europejskiego i globalnego poziomu polityki edukacyjnej oraz do aktualnych, międzynarodowych danych porównawczych – przynosi efekt synergii, że wspólny efekt działania sumy różnych perspektyw jest większy od efektu działania sumy jej oddzielnych, poszczególnych elementów. Zarazem chcemy pokazać, jak wyobrażamy sobie politykę publiczną w dziedzinie szkolnictwa wyższego: zgodnie z tradycją *public policy*, nasze badania są w sposób jawny *problem oriented*, *multidisciplinary*, i wreszcie *value oriented* (deLeon 2006: 41). Naszym podstawowym punktem odniesienia są tradycyjne, europejskie uniwersytety – funkcjonujące dzisiaj w kontekście masowych systemów szkolnictwa wyższego. Interesują nas tu przede wszystkim najbardziej elitarne instytucje tych systemów i ich transformacje; interesują nas studenci tych elitarnych instytucji i ich kadra akademicka, chociaż rzecz jasna nie da się tej problematyki wyabstrahować z problematyki całości masowych i coraz bardziej się różnicujących systemów edukacyjnych (taką samą optykę przyjmujemy również w appendiksie).

Powyższe „nastawienie na wartości” kieruje nasze zainteresowanie w stronę tradycyjnych, publicznych uczelni badawczych (a nie na przykład uczelni kształceniowych), ponieważ transformacje polityki edukacyjnej w Europie powodują największe – i często najboleśniejsze – zmiany właśnie w tym sektorze¹⁶. Kie-

¹⁶ Pamiętamy również o zastrzeżeniach Burtona Clarka z jego słynnego tekstu „The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds” na temat rosnącego zróżnicowania profesji akademickiej nawet w ramach uniwersytetów badawczych. I w tym sensie oszukujemy siebie i czytelnika za każdym razem,

rujemy się zatem w stronę *research university* – i wcale nie idziemy dalej, w stronę nieosiągalnych w Polsce – *world-class universities*¹⁷ – który na naszych oczach poddawany jest niespotykanym dotąd w swojej historii presjom. Kierujemy zatem naszą uwagę badawczą na *places of inquiry* Burtona Clarka, *research universities*, które stają dzisiaj w obliczu „paradoksu rynku” Rogera L. Geigera, *research universities* ze złotego wieku 1940–1990 Clarka Kerra w kontekście jego *multiversity*, na *research universities* Charlesa M. Vesta z jego dyskusji o MIT, na uniwersytety funkcjonujące w obliczu presji komercjalizacji Dereka Boka, na *reinvented research university* Luca Webera i Jamesa Duderstadta czy *American public research universities* z ostatnich tomów dyskusji CHER – Consortium of Higher Education Researchers (zob. Clark 1995, Geiger 2004b, Kerr 2001, Vest 2005, Bok 2003, Weber and Duderstadt 2004, Geiger, Colbeck et al. 2007, Clancy and Dill 2009). Tak rozumiany uniwersytet jako instytucja – „trwały zbiór reguł i praktyk organizacyjnych, osadzony w strukturach znaczenia i zasobów, które pozostają stosunkowo niezmiennie” (March and Olsen 2006b: 3) – jest osadzony w systemie innych instytucji edukacyjnych i innych instytucji społecznych, i w takim otoczeniu jest tu pokazywany i analizowany. Interesują nas w tej książce jego tytułowe „zmiany instytucjonalne”¹⁸. Piszemy z perspekty-

kiedy piszemy zbiorczo o „profesorach” „uniwersytetu”: różnice dyscyplinarne są olbrzymie i mamy poczucie, że nie jesteśmy w stanie oddać im w tej książce pełnej sprawiedliwości (zob. Clark 2008: 340–353).

¹⁷ Jedynie około 30–50 uniwersytetów w świecie, zlokalizowanych w 8 krajach Ameryki Północnej i w Japonii (według rankingu szanghajskiego) lub dodatkowo w Hongkongu, Nowej Zelandii i Singapurze (według rankingu *Times Higher Education Supplement*, Top 50 w roku 2008), zob. Salmi 2009a i Altbach and Balrn 2007). Recepta na światowej klasy uniwersytet jest prosta w sformułowaniu, niezwykle trudna w realizacji: potrzeba tylko trzech uzupełniających się elementów: *concentration of talent*, *abundant resources* oraz *favorable governance*, czyli talent studentów i kadry akademickiej, (przede wszystkim publiczne) środki finansowe i dobre zarządzanie (Salmi 2009a: 20–34). Oczywiście magiczna formuła nie istnieje.

¹⁸ *Research universities* są zlokalizowane niemal wyłącznie w krajach rozwiniętych, a ich definicję możemy tu przyjąć za Philipem G. Altbachem: „instytucje akademickie koncentrujące się intensywnie na produkcji wiedzy

wy elitarnej części systemu szkolnictwa wyższego i jego kadry akademickiej: ważmy racje wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu, ale z Burtona Clarka „trójkąta koordynacji” (Clark 1983) wybieramy racje rynku i racje państwa w kontekście racji „oligarchii akademickiej”, czyli tradycyjnej profesji akademickiej, której badaniu poświęciliśmy (i nadal poświęcamy – w ramach różnych, najczęściej kilkuletnich, a ostatnio również szeroko empirycznych *academic profession studies*) kilka lat pracy. Stąd w wielu miejscach książki pojawia się napięcie – może najbardziej wyraźne w rozdziale 1 poświęconym uniwersytetowi w 2020 r. – niezrozumiałe ani dla adwokatów potężnej roli rynku, ani dla adwokatów potężnej roli państwa, którego jednym z wymiarów jest zmieniająca się atrakcyjność uniwersytetu jako miejsca pracy i atrakcyjność kariery akademickiej w kontekście miejsca pracy i kariery zawodowej dostępnych dzisiaj tzw. (w badaniach statystycznych) profesjonalistom¹⁹.

jako części swojej misji; oferujące kształcenie do poziomu doktorskiego; posiadające infrastrukturę niezbędną do prowadzenia badań naukowych – w tym biblioteki, technologie informacyjne i laboratoria; zatrudniające wysokiej jakości, starannie wyselekcjonowaną kadrę akademicką (zazwyczaj ze stopniem doktora); utrzymujące takie warunki pracy, które pozwalają na prowadzenie działalności badawczej; oraz wybierające najlepszych studentów” (Altbach 2007c: 91). Warunkiem ich funkcjonowania (a przede wszystkim silnego finansowania publicznego) jest zróżnicowanie systemu edukacyjnego. W Polsce większość powyższych warunków funkcjonowania uniwersytetów badawczych nie jest dzisiaj spełniona.

¹⁹ „Profesjonalistom” wedle klasyfikacji GUS (odpowiadającym *professionals* wedle klasyfikacji OECD). Nawet w pracy dla rządów i ministerstw szkolnictwa wyższego w dziesięciu krajach świata przyjmowaliśmy za kluczowy punkt odniesienia kadrę akademicką najlepszych, tradycyjnych uniwersytetów, zajmującą się badaniami naukowymi: jej przyszłość w ewoluujących systemach, w których jej znaczenie w porównaniu ze wszystkimi pozostałymi interesariuszami uniwersytetu permanentnie i nieubłagane maleje. Stąd być może bierze się pewien umiarkowany, wewnętrzny pesymizm i z trudem ukrywana nostalgia całej książki, które mogą być udziałem kogoś, kto osobiście obserwuje odchodzenie w przeszłość pewnego tradycyjnego świata: wydźwięk książki byłby inny, gdybyśmy osobiście wspierali racje globalnych, europejskich i krajowych *policy-makers*.

Drugim ważnym punktem odniesienia są ewolucje polityki edukacyjnej, w ramach których uniwersytet musi wciąż na nowo szukać swojego miejsca, bronić swojego miejsca, wreszcie – co jest chyba najlepszym rozwiązaniem – stale pokazywać i redefiniować swoje przyszłe miejsce. Odnosimy silne wrażenie, że (coraz bardziej) nieobecni, czyli kadra akademicka, nie mają racji, zwłaszcza w okresie ostatniej dekady, w sytuacji zaostrzania się dyskusji na temat uniwersytetu w Europie i stopniowego przenoszenia efektów dyskusji politycznych na europejski i krajowy poziom legislacyjny. W dyskusjach ponadnarodowych dominuje retoryka ekonomiczna i praktyka ekonomizująca większość problemów społecznych (uniwersytet jest w ich ramach problemem, a nie rozwiązaniem; rozwiązania z innych obszarów stosuje się w obszarze szkolnictwa wyższego – zdarza się, że to „rozwiązania” szukają „problemów”, a nie odwrotnie): problemy edukacyjne są ujmowane z perspektywy ekonomicznej.

Jednak, jak się wydaje, tradycyjna retoryka nowoczesnego uniwersytetu, odwołująca się do tradycji humanistycznych XIX i XX w., jest wobec nowej pojęciowości globalnych i europejskich dyskusji całkowicie bezradna – odwołuje się do stosunkowo nieistotnych (w szerszej skali) problemów i ubiera je w nieadekwatne (w szerszej skali) odniesienia, a jednocześnie ignoruje takie potężne zjawiska, jak: globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego. Ponadto, co niezwykle ważne, niemal całkowicie abstrahuje od analiz otoczenia zewnętrznego uniwersytetów, otoczenia innych instytucji publicznych oraz ich transformacji i nie jest w stanie w sposób produktywny, sensowny i przekonujący odwoływać się do dostępnych danych empirycznych, w tym do danych statystycznych. W obliczu dominującego dyskursu wspartego na podstawach empirycznych (typu *evidence-informed policy research* w OECD), klasyczny dyskurs humanistyczny pozostaje w praktyce niemy. Uniwersytet ma coraz mniej obrońców, którzy byliby w stanie – byliby skłonni – argumentować na jego rzecz w powszechnie akceptowanym słowniku wspólnym jego pozostałym interesariuszom. Wielka to strata, zarówno dla humanistyki, jak i dla rzeczonych dyskusji. Z drugiej strony dys-

kurs prowadzony przez rektorów i byłych rektorów również nie jest przekonywujący, chociaż jest mniej humanistyczny i bardziej odwołuje się do praktyki (wyjątkiem są klasyczne książki – ale już nie wywiady dla czasopism czy artykuły publicystyczne – rektorów i prezydentów najlepszych uczelni amerykańskich, zob. *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society* Harolda T. Shapiro z Princeton University, *Academic Duty* Donalda Kennedy'ego ze Stanford University, *Pursuing the Endless Frontier* Charlesa M. Vesta z MIT czy *Universities in the Marketplace* Dereka Boka z Harvard University, Shapiro 2005, Kennedy 1997, Vest 2005, Bok 2003). Prezentowana książka stara się do komunikacji z interesariuszami uniwersytetu (zewnętrznymi i wewnętrznymi) wykorzystywać wspólny im język oraz znane im i szeroko komentowane dane porównawcze, na podstawie których można pokazywać transformacje w polityce edukacyjnej, adaptacje w polityce instytucjonalnej oraz trendy i wynikające z nich potencjalnie diagnozy. Autor zamiast terminu „wizja” woli raczej terminy „diagnoza” i „prognoza”²⁰.

²⁰ I w tym sensie zgadzamy się z ideą Burтона Clarka o wartości „*Pursuing Things That Work*” – badaniu rzeczy, które się sprawdzają. Clark porównuje oderwanie akademickich badań naukowych uniwersytetu od jego funkcjonowania (oderwane światy *researchers* i *practitioners*) i przypomina, że dokładnie takie oderwanie charakteryzowało akademickie badania firm w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, a dzisiaj w szkołach biznesu przeprowadza się studia przypadków koncentrujące się na poszczególnych instytucjach, które mogą służyć za wzory funkcjonowania i ich najlepsze praktyki. W książce korzystamy pośrednio z kilkudziesięciu *institutional case studies*, jakie przeprowadziliśmy (z partnerami) w 10 krajach Europy w ostatnich 6 latach, badając przedsiębiorczość akademicką i relacje uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym. Posłuchaliśmy poniekąd wezwania Clarka: „nie siadajcie ze statystykami, ale z grupami zarządzającymi uniwersytetami. [...] Badacze muszą nadać za różnorodną praktyką i iść dalej wtedy, kiedy praktyka ta idzie dalej. Szybko zmieniające się czasy wymagają łatwo dostosowujących się badań naukowych” (Clark 2007: 321–322). Zrazem warto mieć w pamięci i taką realistyczną konkluzję Edwarda P. St. Johna: „choć badaczom miło się myśli, że to oni kierują dyskursem na temat polityki publicznej w szkolnictwie wyższym, wydaje się, że spora część badań zorientowanych na politykę pozostaje na uboczu polityki” (St. John 2004: 232).

Położenie (europejskiej) instytucji uniwersytetu jest dzisiaj niezwykle niekomfortowe – tradycyjne założenia dotyczące jego funkcjonowania, finansowania, zarządzania i oceniania są kwestionowane przez niemal wszystkich jego interesariuszy. Doskonale ten przełomowy moment w społecznym i ekonomicznym funkcjonowaniu instytucji – bynajmniej nie instytucji uniwersytetu – pokazują badania instytucjonalistów w socjologii i politologii. Johan P. Olsen, do którego będziemy się w tej książce jeszcze niejednokrotnie odwoływać, zauważa:

Istnieją sytuacje, w których kwestionowana jest racja bytu, misja, wiedza, uczciwość, organizacja, funkcjonowanie, podstawy moralne, sprawiedliwość, prestiż i zasoby finansowe jakiejś instytucji i stawia się jej pytanie o to, czy wnosi ona taki wkład do społeczeństwa, jaki wnosić powinna. Mamy do czynienia z radykalnym zakłóceniem/wtargnięciem i próbami zdobycia ideologicznej hegemonii i kontroli nad innymi sferami instytucjonalnymi; jak również z twardą obroną instytucjonalnych mandatów i tradycji przed inwazją obcych norm. Instytucja poddawana silnemu atakowi najprawdopodobniej podda pod ponowną rozwałkę swój etos, swoje kodeksy zachowań, wierność i swój pakt ze społeczeństwem. Oznacza to ponowne przemyślenie, reorganizację, refinansowanie, a być może również nowe rozwiązanie 'konstytucyjne', ustalające nową równowagę między najważniejszymi instytucjami. Najczęściej uznawane za oczywiste przekonania i rozwiązania są kwestionowane przez nowy lub wzmocniony kontakt między uprzednio pozostającymi w separacji sferami instytucjonalnymi opierającymi się na innych zasadach (Olsen 2006b: 15).

Jak się wydaje, analizowany w wielu miejscach tej książki paneuropejski dyskurs na temat przyszłości uniwersytetu jako instytucji kluczowej dla ekonomicznej przyszłości Europy w wersji konsekwentnie proponowanej (i promowanej) od dziesięciu lat przez Komisję Europejską sugeruje właśnie powyższą interpretację. Uniwersytet europejski jako instytucja jest w zasadzie w ramach tego dyskursu krytykowany we wszystkich swoich aspektach, aż po same, historyczne fundamenty. Choć Olsen rzecz jasna nie ma tu na myśli instytucji uniwersyteckiego, ale z powodzeniem można tę uwagę przenieść na kolejną instytucję publiczną. Warto zarazem przypomnieć kilka innych ogólnych uwag instytucjonalizmu Olsena na temat reform in-

stytucji sprzed 20 lat (z *Rediscovering Institutions*, książki napisanej wspólnie z Jamesem G. Marchem), ciągle na uwadze mając uniwersytety. „Instytucje ulegają przemianom, jednak koncepcja, że możliwe jest ich intencjonalne przekształcenie w dowolną, arbitralną formę, budzi znacznie więcej wątpliwości” (March i Olsen 2005: 74). Europa zмага się z reformami swoich uniwersytetów od niemal trzech dekad, a od dwóch dekad reformy te uznaje się za niezwykle ważne dla rozwoju gospodarczego; w ostatnich dziesięciu latach – w ramach rodzenia się pojęciowości *knowledge-based economy* – bieżące reformy są coraz szerzej uznawane dopiero za początek reform kolejnych, których kształt zaczyna się wyłaniać (przykładem mogą być nowe europejskie strategie *lifelong learning* czy Europejskie Ramy Kwalifikacji, które stopniowo wyłaniają się z Procesu Bolońskiego). March i Olsen przypominają jednak, że:

Wprowadzanie sensownych, intencjonalnych zmian w złożonych instytucjach [a do takich z pewnością należą uniwersytety! – MK] wiąże się z kilkoma klasycznymi trudnościami. Zmiany w środowisku każdego skomplikowanego systemu wywołują szereg działań i reakcji, które należy zaplanować, zanim możliwe będzie zrozumienie końcowych skutków. *Złożoność zaciemnia przyczynową strukturę zmienianego systemu.* Jeśli związki przyczynowe nie są uwzględniane, ponieważ są nowe, ponieważ ich następstwa w przeszłości były korzystne lub z uwagi na fakt, że świat jest z natury zbyt złożony, wówczas zmiany, które wydają się adaptacyjne lokalnie, mogą przynieść nieoczekiwane lub niejasne konsekwencje. *Jednocześnie intencjonalne zmiany, prima facie rozumne, mogą przynieść łączne skutki, które nie leżały w niczyich zamiarach i są bezpośrednio sprzeczne z interesami kierującymi indywidualnymi działaniami* (March i Olsen 2005: 74).

Wydaje mi się, że z powodzeniem refleksję tę można odnieść choćby do ogólnoeuropejskiej reformy ujmowanej pod hasłem Procesu Bolońskiego.

Kiedy rząd lub przedsiębiorstwo przyjmuje nową strategię bądź uniwersytet nowy program, określenie, co oznacza zmiana, może stanowić trudność, nie z uwagi na skąpe informacje lub nieadekwatną analizę, lecz z uwagi na *fundamentalne sposoby przekształcania zmian przez procesy zmiany*. Rozwojowy charakter zmian utrudnia stoso-

wanie standardowych koncepcji podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, dyfuzji i tym podobnych, ponieważ trudno precyzyjnie opisać decyzję, rozwiązanie problemu lub innowację, stwierdzić, kiedy zostały przyjęte, a także uważać, że proces ten zostanie zakończony (March i Olsen 2005: 82).

Zauważmy, że europejskie systemy edukacyjne znajdują się od co najmniej trzydziestu lat w stanie permanentnego reformowania – a zarazem opinia na przykład Komisji Europejskiej (czy OECD) jest często taka, że reformy tych systemów na szerszą skalę jeszcze w zasadzie nawet się nie zaczęły, co pozostaje w zgodzie, jak się wydaje, z anglosaskim i neoliberalnym myśleniem o szkolnictwie wyższym²¹. Musimy nauczyć się żyć z reformami, a nawet założyć, że to one, paradoksalnie, stanowią o stabilności systemów edukacyjnych (March i Olsen wręcz

²¹ Organizacje ponadnarodowe (takie jak OECD, Bank Światowy i MFW, ale już nie UNESCO), biurokracja Komisji Europejskiej odpowiadająca za szkolnictwo wyższe i badania naukowe oraz za tworzenie Europejskiej Przestrzeni Badawczej i Proces Boloński (w charakterze pełnego uczestnika oraz najważniejszego sponsora prac konceptualnych i analitycznych, zob. Amaral et al. 2009) oraz olbrzymia część poziomu eksperckiego znajdują się pod silnym wpływem anglosaskiego myślenia o usługach sektora publicznego, w tym o usługach edukacyjnych oferowanych przez szkolnictwo wyższe (zob. Kwiek 2009b, 2008d, 2007a). Pojęciowość anglosaska z trudem toruje sobie drogę do słowników narodowych, w tym do słownika polskiego – wystarczy przypomnieć problemy z przekładaniem takich kluczowych w dzisiejszych dyskusjach pojęć, jak: *equitable access*, *accountability*, *university stakeholders*, *benchmarking* itd., zob. np. Woźnicki 2008), globalne dokumenty strategiczne dotyczące przyszłości szkolnictwa wyższego są pisane niemal wyłącznie w języku angielskim, niezależnie od miejsca ich powstawania (zob. analizę grup eksperckich w Komisji Europejskiej w: Gornitzka and Sverdrup 2007). Poziom badań naukowych nad szkolnictwem wyższym ma niewielkie znaczenie polityczne, ponieważ w większości przypadków badania naukowe nie znajdują pośredniego ani bezpośredniego przełożenia na politykę edukacyjną (czyli istnieje potężna luka między *higher education research* i *higher education policy*, która jest zresztą w pewnych granicach zdrowa dla obydwu stron, Amaral et al. 2008, Amaral et al. 2003, OECD 2007l i Kogan, Bauer et al. 2006). Najbardziej wpływowe – chociaż niekoniecznie głębokie – analizy krajowych systemów edukacyjnych powstają w gronie ekspertów międzynarodowych (i są publikowane przez OECD w ramach różnych serii, np. *OECD Reviews of Tertiary Education*, zob. Polska – Fulton, Santiago et al. 2007).

wspominają o możliwości „przedefiniowania stabilności jako zmiany”; March i Olsen 2005: 82)²².

Przejdźmy teraz do najważniejszych motywów, które przewijają się przez prezentowaną książkę: motywów jest kilkanaście. Jednak gdyby spojrzeć na nie z perspektywy polskiej, to okazałoby się, że najistotniejsze motywy dla Polski to równość dostępu do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych, współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne, przedsiębiorczość uczelni oraz zmieniająca się dynamika prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym²³. Motywy te pojawia-

²² Zob. również pod tym kątem ostatni tom Jamesa G. Marcha, *Explorations in Organizations* (March 2008), pisany wspólnie przez Marcha i Herberta Simona tom *Organizations* (March and Simon 1993 oraz, zwłaszcza, dwa niedawne teksty Marcha i Olsena: „Elaborating the ‘New Institutionalism’” (March and Olsen 2006b) i „The Logic of Appropriateness” (March and Olsen 2006a). Jak pisze Olsen, „ponowne przemyślenie, reorganizacja i refinansowanie Uniwersytetu stanowią część procesów *zmiany zachodzącej w większej konfiguracji instytucji*, w których jest on osadzony. Procesy te łączą zmianę na Uniwersytecie ze zmianą zachodzącą w roli rządu demokratycznego, stosunków między tym, co publiczne i tym, co prywatne oraz w relacjach pomiędzy poziomem lokalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym” (Olsen 2006b: 25). Perspektywa łącząca zmiany zachodzące na uniwersytetach europejskich ze zmianami w innych instytucjach sektora publicznego jest nam bardzo bliska.

²³ W całej książce – oprócz appendiksu poświęconego Polsce – konsekwentnie będziemy posługiwać się międzynarodowym terminem „prywatne szkolnictwo wyższe” (lub „sektor prywatny” w szkolnictwie wyższym), również w odniesieniu do szkolnictwa niepublicznego w Polsce, aby nie komplikować obrazu dynamiki, którą określa się mianem *public/private* (zob. Enders and Jongbloed 2007, Levy 2007, Neave 2008, Sweet-Holp 2008, Bjarnason et al. 2009, Marginson 2007a czy Priest and St. John 2006). Polski przypadek nie odbiega szczególnie od znanych w świecie modeli rozwoju szkolnictwa prywatnego, zwłaszcza modelu odpowiadającego na popyt (*demand-absorbing*) Daniela C. Levy’ego, zdiagnozowanego ćwierć wieku temu (Levy 1986, zob. również tom Slantchevej i Levy’ego, 2007). W statystykach OECD i Eurostatu nie funkcjonuje podział uczelni na publiczne i niepubliczne w takim sensie, w jakim obowiązuje on w Polsce (i w większości krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w których funkcjonuje sektor niepubliczny). Klasyfikacja OECD i Eurostatu korzysta z określeń: instytucje publiczne oraz „instytucje prywatne zależne od państwa” i „niezależne instytucje prywatne”

ją się w różnych częściach pracy, czasami stanowiąc myślą przewodnią poszczególnych rozdziałów lub ich dłuższych fragmentów. Wszystkie pojawiają się też na pięciu głównych poziomach dyskusji na temat przyszłości instytucji uniwersytetu, w tym na poziomach wykraczających poza tradycyjne państwa narodowe: poziom ponadnarodowy (OECD, Bank Światowy, UNESCO) i poziom unijny (Komisja Europejska); ponadto poziom poszczególnych państw członkowskich UE (czyli państw narodowych) oraz dwa inne, istotne poziomy, które wymykają się pojedynczej kategoryzacji – międzynarodowy poziom naukowy (europejskich i światowych naukowych badań nad szkolnictwem wyższym) i międzynarodowy poziom ekspercki. Poziomy dyskusji w dużym stopniu przenikają się, zwłaszcza w następujących kierunkach: poziom ponadnarodowy silnie wpływa na poziom unijny, naukowy i ekspercki; z kolei poziom unijny wpływa silnie na poziom krajowy, naukowy i ekspercki. I wreszcie w różnym stopniu poziom ponadnarodowy, unijny i krajowy jest współtworzony przez poziom ekspercki, przy czym spora część ekspertów zajmujących się polityką edukacyjną jest instytucjonalnie osadzona w szkolnictwie wyższym albo w charakterze jego badaczy, albo administratorów. W myśleniu o przyszłości szkolnictwa wyższego na poziomie ponadnarodowym oraz na globalnym poziomie eksperckim dominuje myślenie anglosaskie (brytyjskie i amerykańskie). Na poziomie krajowym tradycyjne myślenie narodowe o szkolnictwie wyższym (tradycja humboldtowska i napoleońska: choćby Austria, Francja, Włochy, Portugalia oraz nowe kraje członkowskie UE) coraz częściej

(government-dependent private institutions i independent private institutions (Santiago et al. 2008a: 45 i *Key Data on Higher Education in Europe* wydawne przez Komisję Europejską, ostatnio w 2007 i 2009). Polskie niepubliczne szkoły wyższe są ujmowane w statystykach międzynarodowych jako niezależne instytucje prywatne (czyli takie, które otrzymują od państwa mniej niż 50% przychodów oraz których kadra nie jest opłacana przez państwo). W europejskich krajach OECD znaczącą liczbę studentów w tym sektorze (powyżej 10%) mają tylko cztery państwa: Polska (34%), Portugalia (25%), Francja (14%) oraz Hiszpania (11,3%). Ponadto cztery kraje mają udział niezależnego szkolnictwa prywatnego na poziomie 7–8% (Czechy, Irlandia, Włochy i Szwajcaria).

adaptuje do swoich potrzeb myślenie ponadnarodowe i unijne. W najważniejszych systemach europejskich (kontynentalnych) myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego coraz bardziej się homogenizuje: sięga do tych samych baz danych i analiz, korzysta z tego samego instrumentarium pojęciowego, odwołuje się do tych samych dokumentów programowych. Najsilniejszym nieuniwersyteckim ośrodkiem analitycznym w badaniach nad szkolnictwem wyższym jest OECD, a najsilniejszym ośrodkiem politycznym – Komisja Europejska, jej grupy eksperckie i wyspecjalizowane agendy.

Pierwszym motywem wiodącym jest motyw równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego (*equity, equitable access*). W Europie silnie ścierają się z sobą dwa odmienne podejścia do kształcenia – otwarty dostęp dla wszystkich kwalifikowanych osób lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów na podstawie wyników w nauce, dominuje idea równego dostępu do szkolnictwa wyższego. Idealem strategicznym polityki edukacyjnej w krajach anglosaskich i skandynawskich jest struktura systemu szkolnictwa wyższego odzwierciedlająca strukturę społeczną (przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje w założeniu przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, zob. Osborne 2003b, Pennell and West 2005, Skilbeck 2000, Usher 2004 oraz Santiago et al. 2008s, 2008b, OECD 2009f). W Polsce udało się otworzyć tradycyjnie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego na nowe grupy społeczne po 1989 r. dzięki procesom prywatyzacji (zob. Kwiek 2009a, Kwiek 2010a) – zewnętrznej (a więc dzięki powstaniu prężnego sektora prywatnego) i wewnętrznej (czyli dzięki powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych/ /niestacjonarnych w sektorze publicznym). W skali globalnej najczęstszym rozwiązaniem dylematu finansowania gwałtownie rosnących systemów edukacyjnych jest rozwój płatnego, nieselektywnego i nieelitarnego systemu prywatnego o orientacji zawodowej, kształcącego przede wszystkim na studiach pierwszego stopnia (zob. Daniel C. Levy o ekspansji opartej na zaspokajaniu rosnącego popytu, Levy 1986). Dylemat Polski brzmiałby następująco: czy model powszechnego dostępu do szkolnictwa

wyższego, limitowanego jedynie wynikami coraz prostszych egzaminów maturalnych, jest modelem optymalnym? I jeśli tak jak pokazują doświadczenia coraz bardziej otwartych systemów Europy Zachodniej, to w jaki sposób polski system szkolnictwa wyższego należy dywersyfikować?²⁴ Procesy dywersyfikacji są analizowane przede wszystkim w rozdziale 1.

Drugim motywem wiodącym, który jest ważny w polskim kontekście jest współfinansowanie studiów. Pytanie o prywatne finansowanie kosztów studiów to jeden z największych dylematów społecznych w tych gwałtownie rosnących systemach europejskich, w których niemożność osiągnięcia lub utrzymania wysokiego poziomu finansowania na głowę studenta powoduje

²⁴ Przy poziomie skolaryzacji (brutto) sięgającym obecnie 50%, szkolnictwo wyższe w Polsce musi być wyraźnie zróżnicowane: innych programów kształcenia i innej kadry wymaga górnych 20% studentów (które studiowało przed 1989 r. i które ciągle w świadomości akademickiej stanowi naturalny punkt odniesienia), a innych dolnych 20%, które w poprzednim systemie kończyłoby edukację na poziomie średnich szkół zawodowych. Różne uczelnie i różne typy kadry akademickiej powinny kształcić różnych studentów, a rynek pracy powinien być świadom tych różnic poprzez różnicowanie wartości dyplomów. Największym polskim problemem pod tym względem jest wartość wykształcenia (i wartość dyplomów) otrzymywanego w okrojonym trybie niestacjonarnym, czyli wartość ponad połowy wszystkich nowych dyplomów (79% absolwentów z sektora prywatnego i 37% absolwentów z sektora publicznego w 2007 r.). Dotąd uważano (zob. np. raport FOR Urszuli Sztanderskiej i Wiktora Wojciechowskiego *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce* (FOR 2008: 9), że dyplomy licencjackie są przyjmowane przez rynek pracy z dużymi oporami, jednak okazuje się, że w ostatnich kilku latach sytuacja zaczyna się stabilizować: najnowsze dane na temat poziomu dochodów ludności pokazują, że premia za wykształcenie jest niezwykle wysoka nie tylko na poziomie magisterskim, ale również na poziomie licencjackim. Najnowsze dane GUS (*Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008 r.*) pokazują, że w stosunku do przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce narodowej osoby z wyższym wykształceniem magisterskim otrzymują 141,4%, a z wykształceniem licencjackim (inżynierskim) – 133,9%. Premia za wykształcenie na poziomie licencjackim (inżynierskim – co może deformować obraz i podnosić średnią całego poziomu licencjackiego) jest szczególnie wysoka w sektorze prywatnym oraz zasadniczo dla mężczyzn: dla mężczyzn ogółem wynosi 149,3%, a dla mężczyzn w sektorze prywatnym aż 162,1% (GUS 2009b: 64). Zob. bardziej szczegółowe analizy w: Kwiek and Arnhold 2010.

stałe obniżanie jakości kształcenia (i – pośrednio – poziomu prowadzonych badań naukowych). Dylematy rodzące się wokół współodpłatności za studia nie są zatem istotne dla olbrzymiej większości stosunkowo dobrze finansowanych systemów edukacyjnych w Europie Zachodniej od strony czysto finansowej. Są one natomiast bardzo istotne od strony ideowej (a zatem ważne co do zasady) oraz w obliczu rosnącego w społeczeństwach wysoko rozwiniętych przekonania, że wyższe wykształcenie to coraz bardziej dobro prywatne i jednostkowe, obok tradycyjnego pełnienia roli dobra publicznego i zbiorowego. Społeczeństwa są także coraz bardziej świadome wysokiej indywidualnej premii płacowej za wykształcenie wyższe, opłacane w Europie najczęściej przez państwo z podatków²⁵. Napięcia te stają się większe w tych systemach, w których czesne już obowiązuje w sektorze prywatnym (oraz obowiązuje w odniesieniu do niektórych kategorii studentów, tak jak w Polsce do zaocznych/niestacjonarnych studentów z sektora publicznego). Z badań socjologicznych wynika, że ze studiów finansowanych przez podatki wszystkich obywateli (bezpłatnych, czyli *tax-based*) korzystają w nieproporcjonalnie wysoki sposób studenci pochodzący z klas średnich, których byłoby stać na opłacenie kosztów studiów²⁶. Przy założeniu równego (i sprawiedliwego – *equitable*) dostępu do szkolnictwa wyższego, asymetria w przekroju społeczno-ekonomicznym studentów płacących za studia i studentów niepłacących za nie jest trudna do racjonalnego utrzymania. Asymetria ta dotyczy jednak przede wszystkim – we wszystkich „bezpłatnych” systemach europejskich – uczelni najbardziej prestiżo-

²⁵ I dlatego między innymi rośnie rola zasady wkładu własnego (*contributory principle*) we wszystkich usługach publicznych, od systemów emerytalnych, poprzez systemy ochrony zdrowia, po szkolnictwo wyższe (zob. Giddens 2006: 29).

²⁶ Zob. przełomowy tom analizujący 15 krajów świata Yossi Shavita, Richarda Aruma i Adama Gamorana, *Stratification in Higher Education*, Shavit et al. 2007 czy publikacje największego autorytetu w dziedzinie badań nad współodpłatnością za studia, D. Bruce Johnstone’a (z którym autor miał wielką przyjemność współpracować jako Fulbright New Century Scholar 2007–2009; Johnstone 1998, 2003, 2005, 2006 oraz Johnstone and Marcucci 2007).

wych i kierunków studiów tradycyjnie prowadzących do najbardziej lukratywnych zawodów. Im mniej prestiżowa uczelnia i mniej prestiżowy kierunek, tym odsetek studentów z uboższych segmentów społeczeństwa jest wyższy, a struktura populacji studentów bardziej przypomina strukturę całej populacji. Opór przed wprowadzeniem czesnego w krajach kontynentalnej Europy był tradycyjnie powszechny i wynikał ze specyficznie europejskiego rozumienia modelu państwa dobrobytu (wyjątkiem były kraje anglosaskie o liberalnym modelu społecznym)²⁷. Dzisiaj zmienia się jednak nastawienie wobec czesnego zarówno studentów, jak i kadry akademickiej w całej Europie (polscy studenci akceptują wprowadzenie czesnego na poziomie nieco niższym niż wynosi średnia dla UE – 27–27%, przy średniej unijnej 33%. Polska znajduje się na wysokim 11 miejscu na 31 badanych państw w odpowiedzi na pytanie o konieczność utrzymywania bezpłatnego szkolnictwa wyższego, przed wszystkimi dużymi systemami szkolnictwa wyższego w Europie, zob. raport Eurobarometru 2009: 10)²⁸. Problematyką tą zajmują się przede wszystkim w rozdziale 1 i rozdziale 2.

²⁷ Starzenie się europejskich społeczeństw może mieć pośredni wpływ na finansowanie szkolnictwa wyższego w społeczeństwach, w których dużą część elektoratu będą stanowili ludzie starsi; może być ono mniejszym priorytetem w kategoriach opcji społecznych niż w poprzednich dekadach. W takim kontekście zwiększanie publicznego finansowania szkolnictwa wyższego może być trudne. Jak dotąd nie istnieją jednak na ten temat szersze, przekonujące badania empiryczne. Stopniowe, ale radykalne zmniejszanie liczby studentów w Polsce – wynikające z powodów czysto demograficznych – może ułatwić relatywne zwiększanie finansowania na głowę studenta oraz może obniżyć stosunek liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (jednak zarazem koszty ponoszone przez instytucje nie muszą się z tego powodu proporcjonalnie obniżać). Stałym zagrożeniem finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych przez państwo są rosnące inne potrzeby społeczne: rozwój infrastruktury, opieka zdrowotna i system emerytalny (Vincent-Lancrin 2008: 53, Johnstone and Marcucci 2007).

²⁸ Ocenia się, że w najbliższej dekadzie znacznie wzrośnie rola środków prywatnych na badania naukowe i kształcenie, co oznacza między innymi współodpłatności za studia. W latach 1995–2005 średni udział finansowania publicznego w finansowaniu szkolnictwa wyższego w krajach OECD spadł o 6 punktów procentowych, zmniejszając się w 22 z 28 krajów, dla których do-

Trzecim ważnym dla Polski motywem wiodącym w szerokich dyskusjach europejskich jest niezależność finansowa uczelni. Dylemat strategiczny, przed którym stoją europejskie systemy edukacyjne, brzmi: w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie lub jak zwiększyć – zgodnie z deklaracjami sztafardowej w UE Strategii Lizbońskiej, zastępowanej dzisiaj stopniowo strategią *Europe 2020*, i nowymi propozycjami Komisji Europejskiej – finansowanie badań naukowych do poziomu 3% PKB (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych). Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i – niemal powszechnie – w przeliczeniu na studenta. W sytuacji rosnących innych potrzeb społecznych (oraz tak jak w Polsce, infrastrukturalnych) i powszechnie obserwowanego spadku jakości kształcenia, w części państw europejskich, a przede wszystkim w krajach transformacji ustrojowej w Europie Środkowej i Wschodniej, pozostaje otwarta opcja wprowadzenia współodpłatności za studia, obudowanej systemem bezzwrotnej pomocy materialnej i subsydiowanych pożyczek studenckich. Natomiast finansowanie badań naukowych ze środków publicznych w sektorze akademickim (średnio tylko 30% wszystkich badań naukowych prowadzonych w strefie krajów OECD) pozostaje olbrzymim problemem w obliczu ich stale rosnących kosztów, które z wielu powodów strukturalnych – zwłaszcza w gospodarkach opartych na wiedzy – zawsze będą przekraczały tempo wzrostu PKB (zob. Johnstone and Marcucci 2007: 1).

Nakłady na badania naukowe (jako odsetek PKB) w Europie Zachodniej stale rosną, ale zarazem zmienia się ich struktura:

stępane były dane. Przeciętny poziom czesnego w sektorze publicznym (w USD wedle parytetu siły nabywczej) w roku akademickim 2004–2005 wynosił: ponad 5000 USD w USA, 3000–4000 USD w Australii, Kanadzie, Chile, Hongkongu, Japonii i Korei, 2000–3000 USD w Izraelu i Wielkiej Brytanii, 1000–2000 USD we Włoszech, Nowej Zelandii, Holandii, 500–1000 USD w Austrii, Belgii, Chinach, Kolumbii i Hiszpanii. Natomiast czesne nie było pobierane między innymi w Czechach, Danii, Finlandii, Irlandii, Norwegii, Polsce (od studentów stacjonarnych), Federacji Rosyjskiej i Szwecji (Salmi 2009c: 270). Ostatnie ogólnoeuropejskie badania finansowania uniwersytetów pokazują, że przez ponad dekadę (1995–2008) udział finansowania z czesnego wzrósł w Europie o 100% (z poziomu 6% do poziomu 12%, zob. CHEPS 2010b: 24).

już dzisiaj w strefie OECD 70% funduszy na badania jest wydawanych w sektorze przedsiębiorstw. W systemach o najwyższym poziomie nakładów na badania, poziom finansowania prywatnego dochodzi do 1–1,5% PKB (USA, Korea, Finlandia czy Szwajcaria). Struktura zaś finansowania badań w Polsce jest dokładnie odwrotna – o ile w UE-15 państwo finansuje 30% badań naukowych, a sektor przedsiębiorstw 70%, w Polsce to ten ostatni finansuje 30,4% badań, a państwo aż 69,6% (GUS 2009a: 66). W dyskusjach strategicznych na poziomie Komisji Europejskiej, w najnowszych pracach OECD oraz w części dyskusji akademickich i eksperckich, coraz częściej pojawia się zatem motyw niezależności finansowej (*financial self-reliance*) uczelni – poszukiwania dodatkowych, nietradycyjnych (publicznych i prywatnych) źródeł finansowania (*non-core income*, przy czym wiemy, że w Europie dwie trzecie dodatkowych przychodów uczelni i tak pochodzi od różnych agend państwowych – zob. analizy CHEPS 2010a, 2010b, 2010c)²⁹.

²⁹ Jednocześnie akademickie badania naukowe stają się coraz bardziej umiędzynarodowione i coraz większy wpływ wywierają na nie siły konkurencji i współpracy (zob. Huisman and van der Wende 2004, Teichler 2007a, 2007b); przez ostatnich dwadzieścia lat dwukrotnie wzrosła liczba wspólnych publikacji międzynarodowych autorów pochodzących z różnych krajów; znacznie wzrósł poziom finansowania badań z funduszy międzynarodowych (w tym unijnych). Globalna konkurencja w badaniach wzrośnie również w związku z rosnącą rolą rankingów międzynarodowych, które silnie opierają się na kryteriach badawczych (zob. Vincent-Lancrin 2006 oraz Deem, Hillyard and Reed 2007). Coraz szerzej dyskutuje się problem *world-class universities* (Altbach and Balán 2007, Altbach 2006, Salmi 2009a) i *world-class research infrastructures* (EC 2008g). Rodzi się pytanie, gdzie będą prowadzone akademickie badania naukowe w przyszłości: model koncentracji środków w kilku instytucjach vs. model koncentracji doskonałych ośrodków w różnych instytucjach i regionach (Newman et al. 2004). Trend ten znajduje odzwierciedlenie również w polskich propozycjach Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW-ów) i „uczelni flagowych”. Jednocześnie coraz większym problemem będzie udział polskich badaczy w coraz bardziej konkurencyjnych projektach badawczych UE, zwłaszcza że założenia Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) decydują z góry o rosnącej koncentracji instytucjonalnej i geograficznej unijnego finansowania badań naukowych, zob. ostatnie raporty wydawane przez grupy eksperckie Komisji Europejskiej, choćby *Developing World-class Research Infrastructures for the European Research*

O ile w USA model poszukiwania „trzeciego źródła” finansowania uczelni oznacza między innymi finansowanie przez filantropię i budowanie przez najlepsze uczelnie potężnych, często wielomiliardowych kapitałów żelaznych (*endowments*), o tyle w Europie oba ostatnie źródła finansowania nie funkcjonują w zasadzie w żadnym innym kraju oprócz Wielkiej Brytanii (Oxford i Cambridge). Coraz silniejszy w różnych krajach Europy jest ruch w stronę zmiany statusu prawnego uczelni np. na fundacje czy organizacje pożytku publicznego (choć najczęściej, tak jak w Niemczech i krajach skandynawskich, z zachowaniem pełnych praw do publicznego subsydiowania), rosną przychody uczelni z partnerstwa z podmiotami gospodarczymi oraz przychody z kontraktów na badania naukowe, przy uczelniach powstają mieszane publiczno-prywatne lub prywatne parki naukowe i technologiczne, w których rodzą się firmy odpryskowe (a ich udziałowcami są uczelnie) itd. Wybór strategiczny państwa to nowe pakiety legislacyjne, które obejmują zmiany w prawie podatkowym (przedsiębiorstwa zaangażowane w badania naukowe), prawie o funkcjonowaniu sektora publicznego (spółki uczelnie-podmioty prywatne). Pakiety finansowe wspierające współpracę uczelni z gospodarką czy wspierające zaangażowanie uczelni we współpracę z regionalną gospodarką i rozwijanie „regionalnej misji” uniwersytetu. Dochody własne uczelni publicznych w najważniejszych systemach szkolnictwa wyższego w grupie państw OECD są najwyższe w Australii (57%), Kanadzie (45%), Korei (42%), Wielkiej Brytanii (39%), USA (33%) oraz w Polsce (25%) i w Hiszpanii (20%) (zob. Salmi 2009b: 272 i n.). Są to albo kraje o dużych przychodach z czesnego (Polska), albo kraje o dużych przychodach z czesnego i z badań naukowych (pozostałe)³⁰. Problematyce tej poświęcone są fragmenty rozdziałów 1, 3 i 4.

Area (ERA) (EC 2008g) czy *Strengthening research institutions with a focus on university-based research* (EC 2008i) oraz Zieloną Księgę Komisji Europejskiej z 2007: „*The European Research Area: New Perspectives*” (EC 2007f).

³⁰ Niski poziom przychodów z badań naukowych i z kontraktów z gospodarką oraz z krajowych i międzynarodowych agend wspierania badań naukowych (dawnego KBN, MNISW, programów badawczych UE itp.) w struk-

Czwartym motywem wiodącym są dyskusje wokół coraz szerszego traktowania wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego (obok tradycyjnego ujęcia jako dobra publicznego). Odwołajmy się tutaj do analiz przeprowadzonych niedawno przez OECD: korzyści społeczne płynące z posiadania wyższego wykształcenia można według OECD podzielić na korzyści prywatne (które z kolei mogą być finansowe i niefinansowe) oraz korzyści zewnętrzne (czyli tzw. *education externalities*, Santiago et al. 2008b: 17–27). Finansowe korzyści prywatne płynące z wyższego wykształcenia obejmują większe szanse uniknięcia bezrobocia w stosunku do osób mniej wykształconych i wyższe zarobki (premię płacową za wykształcenie), natomiast niefinansowe prywatne korzyści obejmują między innymi lepsze zdrowie własne i zdrowie rodziny, zmniejszenie ubóstwa, wyższy zwrot z inwestycji finansowych, lepsze wykorzystanie kapitału ludzkiego czy wyższą jakość życia. Korzyści te w większości przypadków są stosunkowo trudne do empirycznego mierzenia i porównywania.

turze przychodów polskich uniwersytetów odróżnia je od najlepszych uniwersytetów Europy Zachodniej, które stają się coraz bardziej *research-intensive*, czyli coraz silniej opierają swoje finansowanie na zewnętrznych, konkurencyjnie zdobywanych środkach na badania naukowe. Najbardziej rozpowszechnioną formą kontaktów uczelni z gospodarką są bezpośrednie kontakty z sektorem małych i średnich przedsiębiorstw, między innymi dlatego, że duże firmy, zwłaszcza o zasięgu międzynarodowym, posiadają własne laboratoria badawcze i zaplecze w postaci kadry i urządzeń badawczych. W wielu krajach europejskich państwo wspiera (np. współfinansuje) projekty wiążące sektor szkolnictwa wyższego i sektor gospodarczy małych i średnich przedsiębiorstw, które obecnie nie są uprzywilejowanymi partnerami uczelni (koncentrujących się raczej na poszukiwaniu dużych, strategicznych partnerów) przez wspieranie nawiązania kontaktu z pracownikami uczelni w poszukiwaniu rozwiązań konkretnych, strategicznych problemów technicznych/technologicznych. W krajach zachodnich współpraca większości uczelni z gospodarką oznacza współpracę z lokalnymi i regionalnymi przedsiębiorstwami, a współpraca z dużymi firmami najczęściej jest udziałem tylko najlepszych krajowych ośrodków naukowo-badawczych. (Wzorcem rozwiązań może być holenderski program „*Knowledge Vouchers*”, który rozpoczął się od stu kuponów, za które przedsiębiorstwa kupują czas badaczy z uczelni, a obecnie, w 2010 r., ich liczba sięga sześci tysięcy).

Zewnętrzne (czyli nieprywatne) korzyści z wyższego wykształcenia to korzyści społeczne lub publiczne, płynące z wyższego wykształcenia jednostki, które przynoszą korzyści innym członkom społeczeństwa, zarówno w obecnym pokoleniu, jak i w przyszłych generacjach, i które nie ograniczają się jedynie do jednostki otrzymującej wykształcenie. Obejmują one między innymi efekty zdrowotne, efekty demograficzne związane z dzietnością oraz efekty w dziedzinie demokratyzacji i praw człowieka (wykształcenie podnosi jakość funkcjonowania instytucji obywatelskich, poprawia stabilność polityczną, przynosi obniżenie poziomu przestępczości, obniżenie poziomu ubóstwa i nierówności społecznych, zob. Santiago et al. 2008b: 24–25).

Tradycyjnie wyższe wykształcenie było dobrem publicznym (a nie prywatnym) i zbiorowym (a nie jednostkowym)³¹. Ekspansja systemów edukacyjnych oraz przejście do gospodarki opartej na wiedzy, w której pozycja społeczna i ekonomiczna obywatela w dużej mierze zależy od jego wykształcenia, stopniowo zmieniają optykę, w której ujmuje się szkolnictwo wyższe (i jego finansowanie). Zmiana paradygmatu, w którym się je ujmuje, rodzi dalekosiężne konsekwencje dla finansowania szkolnictwa wyższego, jego funkcjonowania (zarządzania i ustro-

³¹ Wyższe wykształcenie może być również traktowane jako dobro prywatne lub dobro publiczne w zależności od zakresu publicznego subsydiowania studentów; przeciętnie kraje OECD wydają 18% publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe na pomoc finansową dla studentów, 25% lub więcej w Danii, Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii, 33% w Australii i ponad 40% w Nowej Zelandii, Norwegii i Chile. Natomiast poziom poniżej 10% osiągać takie kraje, jak: Czechy, Francja, Grecja, Korea, Meksyk, Portugalia, Hiszpania i Szwajcaria (Polska w 2008 r. znalazła się w grupie krajów o nakładach na poziomie 15–20%). Traktowanie wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego może wieść zarówno do wprowadzenia czesnego, jak i do zwiększenia pomocy studenckiej w formie subsydiowanych pożyczek (OECD 2009a: 42). Wsparcie dla wprowadzenia czesnego rośnie wśród studentów w Europie (33% studentów według badań Eurobarometru w 2009 r. zgadza się na wprowadzenie opłat za studia pod warunkiem zwiększenia roli stypendiów i pożyczek; również 68% kadry w Europie w 2007 r. uważało, że czesne jest akceptowalnym źródłem dodatkowego dochodu uczelni, zob. dwa raporty Eurobarometru: z 2007 r. o kadrze akademickiej, Eurobarometer 2007 i z 2009 r. o studentach, Eurobarometer 2009).

ju uczelni) oraz przyszłych wizji jego relacji ze społeczeństwem i państwem. Jeśli wykształcenie staje się coraz silniej dobrem prywatnym i jednostkowym, to niesie to nowe konsekwencje dla tradycyjnego ujmowania szkolnictwa wyższego jako instytucji o bezpłatnym dostępie do oferowanych usług. Student może stawać się coraz bardziej klientem uczelni kupującym oferowane przez nią usługi edukacyjne, a coraz mniej tradycyjnym członkiem wspólnoty akademickiej (zob. cztery modele funkcjonowania uczelni prezentowane przez instytucjonalizm w wersji Johana P. Olsena: uniwersytet jako *a rule-governed community of scholars*, *an instrument for national policy agendas*, *internal representative democracy* oraz jako *a service enterprise embedded in competitive markets*, czyli jako wspólnota uczonych rządząca się swoimi regułami, instrument służący agendum polityki krajowej, wewnętrzna demokracja przedstawicielska i przedsiębiorstwo usługowe osadzone w konkurencyjnych rynkach, Olsen 2007d: 25–53, a w przypadku ostatniego modelu – Salerno 2007: 119–134)³². Usługi edukacyjne mogą różnicować się pod względem ceny pod wpływem różnicującego się poziomu spodziewanego zwrotu z inwestycji, jaką jest finansowanie swojego wykształcenia (zob. Baum and Payea 2005). Relacje „student – instytucja” stają się relacjami coraz silniej rynkowymi i kon-

³² Zob. wcześniejsze o 20 lat trzy odrębne wizje uniwersytetu w (pod wieloma względami profetycznej) książce Janice Newson i Howarda Buchbindera, *The University Means Business. Universities, Corporations and Academic Work*: uniwersytet jako sanktuarium naukowców, jako narzędzie służące wzrostowi gospodarczemu i jako środek do transformacji społecznej (Newson and Buchbinder 1988: 56–64). W książce pokazano, jak po dekadzie niedofinansowania (lata osiemdziesiąte w Kanadzie) sektor uniwersytecki otwiera się szeroko na sektor przedsiębiorstw i jego fundusze na badania naukowe – jako *the only game in town* – zwracając uwagę na to, że nowa zmiana ma „potencjał fundamentalnej zmiany natury pracy akademickiej, a tym samym roli uniwersytetu w społeczeństwie” (1988: 95). Spotkanie z Janice Newson w Toronto, już po wydaniu *Universities and Globalization. Critical Perspectives* (Currie and Newson 1988), niemal dekadę temu miało dla nas olbrzymie znaczenie, podobne jak pierwsza lektura sprzed kilkunastu lat *The University in Ruins* Billa Readingsa w Berkeley, w ramach pracy nad projektem badawczym związanym z inną instytucją nowoczesności – postacią nowoczesnego intelektualisty – tuż po wydaniu (Readings 1996).

sumenckimi (choć silnie ograniczonymi regulacjami państwowymi). Zmieniają się zarazem relacje „instytucje – państwo” oraz relacje w samych instytucjach edukacyjnych (wewnątrzinstytucjonalne). W badaniach nad szkolnictwem wyższym procesy te noszą nazwy (i tu pojawia się kolejny problem z ich spolszczaniem) korporatyzacji, komercjalizacji, menadżeryzacji, prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego³³. Wybór strategiczny w Polsce obejmuje pytanie, w jakim zakresie i na jakich zasadach funkcjonuje dzisiaj w szkolnictwie wyższym rynek, w jakiej mierze warto podtrzymywać potężne procesy prywatyzacyjne w sektorze publicznym, czy idea konkurencji międzysektorowej (prywatne/publiczne) stanowi wystarczający argument do podtrzymania przy życiu (w olbrzymiej mierze niskiej jakości) sektora prywatnego w obliczu nadchodzącego niżu demograficznego – poprzez albo wprowadzenie czesnego w sektorze publicznym, albo subsydiowanie kształcenia w sektorze prywatnym oraz jaka jest rola rynku w akademickich bada-

³³ A literatura zajmująca się tymi zagadnieniami jest niezwykle obfita – wymieńmy tu tylko najgłośniejsze książki z ostatnich kilku lat, jak choćby: Simon Marginson and Mark Considine, *The Enterprise University* (2000), Frank Newman et al. *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market* (2004), Roger L. Geiger, *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace* (2004b), Pedro N. Teixeira, D. Bruce Johnstone, Maria J. Rosa Nd Hans Vossensteyn, *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (2006) oraz Pedro N. Teixeira, Ben Jongbloed, David Dill and Alberto Amaral, *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* (2004), Sheila Slaughter and Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education* (2004), Derek Bok, *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education* (2003), Robert Zemsky et al., *Remaking the American University. Market-Smart and Mission-Centered* (2006), Charles M. Vest, *Pursuing the Endless Frontier* (2004), Rosemary Deem, Sam Hillyard and Mike Reed, *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism* (2007) czy Harold Shapiro, *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society* (2005). Warto też pamiętać o sprawiających dzisiaj nieporadne wrażenie, ale pionierskich pracach sprzed piętnastu lat (Lawrence C. Soley, *Leasing the Ivory Tower*, 1995), a nawet sprzed ponad dwudziestu (Janice Newson i Howard Buchbinder, *The University Means Business. Universities, Corporations, and Academic Work*, 1988).

niach naukowych. Problemy te przewijają się w rozdziale 1 oraz rozdziale 2.

Piątym obszarem szerokich dyskusji jest przedsiębiorczość akademicka (w innym sensie niż w Polsce, gdzie przyjęło się, że oznacza ona z grubsza zakładanie firm przez kadre akademicką i absolwentów, czyli de facto przedsiębiorczość realizowaną poza uczelniami) – zwłaszcza w kontekście poszukiwania nowych źródeł finansowania uczelni (bądź nowych sposobów ich finansowania w ramach źródeł istniejących, zob. Clark 1998, Clark 2004a, Kwiek 2008a, Kwiek 2008b, Kwiek 2008c, Marginson and Considine 2000, Mora and Vieira 2008). Ważna jest różnica źródeł finansowania w Europie i w USA oraz innych państwach konkurujących z Europą: prywatne źródła finansowania szkolnictwa wyższego są ważniejsze we wszystkich systemach konkurencyjnych wobec europejskich (USA, Kanada, Japonia, Australia i Korea). Jak podkreśla raport centrum CEGES napisany dla Komisji Europejskiej w 2007 r., „największy deficyt finansowy europejskiego systemu szkolnictwa wyższego to stosunkowo niski udział źródeł prywatnych (firm i jednostek) jako dodatku do (a nie w miejsce) finansowania publicznego” (CEGES 2007: 6). Coraz częściej w dokumentach Komisji Europejskiej pojawiają się odniesienia do konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł przychodu przez uniwersytety europejskie („bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych” (EC 2003b: 13). Komisja ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej – i w Europie nadal niepopularną, chociaż w wielu krajach stosowaną w praktyce – ideę współodpłatności za studia oraz finansowanie badań naukowych przez przedsiębiorstwa (zob. OECD 2002 i OECD 2003b)³⁴. Ko-

³⁴ Najszerzej zakres zadań uczelni w obszarze relacji z otoczeniem pokazuje komunikat Komisji „*A New Partnership for the Modernisation of Universities: the*

misja stale namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od studentów poprzez czesne – na kształcenie)³⁵. Podejmowanie ryzyka prestiżowego i finansowego poprzez poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania to jeden z głównych elementów przedsiębiorczości akademickiej (zob. Kwiek 2008b, Kwiek 2008c, Shattock 2000, Shattock 2003, Shattock 2005, Shattock 2008, Williams 2004b, Breneman 2005), o której traktują rozdział 3 i rozdział 4. Kiedy w instytucjach edukacyjnych może pojawić

EU Forum for University Business Dialogue” (EC 2009a, EC 2009b). Nowe cele i zadania szkolnictwa wyższego są tam podsumowane w sześciu głównych tematach: (1) Nowe programy nauczania sprzyjające zwiększaniu szans na rynku pracy (między innymi włączanie do programów nauczania umiejętności przekrojowych, podstaw ekonomii i techniki), (2) rozwijanie przedsiębiorczości (między innymi regularny przepływ studentów i wykładowców z uczelni do przedsiębiorstw oraz stała obecność przedsiębiorców w środowisku akademickim), (3) transfer wiedzy: praktyczne wykorzystanie wiedzy, (4) mobilność – międzynarodowa oraz pomiędzy biznesem a środowiskiem akademickim, (5) otwarcie uczelni na kształcenie przez całe życie (wymaga bliskich kontaktów pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami) oraz (6) lepsze zarządzanie uczelniami (pożądane zmiany w prawodawstwie, strukturach zachęt i regulacjach dotyczących finansowania, które powinny sprzyjać współpracy z biznesem). Jak pokazują (Eurobarometer 2009) badania studentów oraz wcześniejsze (Eurobarometer 2007) badania kadry akademickiej przeprowadzone w krajach UE-27, reformy wiążące je z otoczeniem mają potężne wsparcie społeczne w skali całej UE, w tym również w Polsce. Według powyższych badań Eurobarometru, 97% badanych studentów stwierdziło, że ważne jest, aby szkoły wyższe przekazywały studentom wiedzę oraz umiejętności niezbędne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Prawie 87% z nich zgodziło się również ze stwierdzeniem, że istotne jest, aby szkoły wyższe sprzyjały innowacyjności i kształtowały pozytywne nastawienie do przedsiębiorczości wśród studentów i kadry akademickiej oraz poparło ideę szerszego odbywania praktyk zawodowych w prywatnych przedsiębiorstwach w ramach programów studiów. 73% kadry uważa, że partnerstwo uczelni z sektorem przedsiębiorstw wzmocni uczelnie.

³⁵ Komisja Europejska coraz więcej pisze o dodatkowym finansowaniu uczelni. W komunikacie nt. agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 r. „*Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation*”, określiła ona wyraźnie rekomendowane strategie finansowe dla uczelni: „Uniwersytety powinny być finansowane bardziej za to,

się przedsiębiorczość akademicka, co sprzyja jej powstawaniu, a co ją w sposób fundamentalny uniemożliwia? Badania uniwersytetów europejskich (choćby unijne projekty badawcze *European Universities for Entrepreneurship – Their Role in the Europe of Knowledge* EUEREK 2004–2007 i *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* GOODUEP 2007–2009, w których autor uczestniczył³⁶) pokazują, że tam, gdzie zapewnione jest finansowanie na adekwatnym poziomie, tam przedsiębiorczość akademicka pojawia się rzadko: najczęściej sprzyjają jej dwa równoległe czynniki, finansowe zaciskanie pasa i otwarte, zewnętrzne finansowe możliwości. Jednak angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji edukacyjnych, co było cechą charakterystyczną szkolnictwa wyższego w krajach naszego regionu jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia (i co w nowym wieku zmienia się w różnych krajach z różną intensywnością, przy czym w Polsce obserwowany trend jest pozytywny, zwłaszcza w ostatnich 4–5 latach).

Uniwersytety europejskie potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym z rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu („przychodami z trzeciego strumienia”, Clark 2004a: 77, Kwiek 2008b). Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w fi-

co robią niż za to, czym są, dzięki koncentracji finansowania na istotnych wynikach (*outputs*), a nie danych wejściowych (*inputs*), oraz dzięki dostosowywaniu finansowania do różnorodności profili instytucjonalnych. Uniwersytety powinny być bardziej odpowiedzialne za swoją długoterminową kondycję finansową, zwłaszcza w odniesieniu do badań naukowych: niesie to z sobą konieczność aktywnej dywersyfikacji swoich portfolio finansowania badań naukowych poprzez współpracę z przedsiębiorstwami, fundacjami i innymi prywatnymi źródłami finansowymi. Dlatego każdy kraj powinien ustalić dla siebie właściwą równowagę między finansowaniem podstawowym, finansowaniem konkurencyjnym i finansowaniem opartym na wynikach (w powiązaniu z mocnym systemem zapewniania jakości) w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach” (EC 2006a: 10).

³⁶ Zob. dokumenty na stronach internetowych obu projektów: www.euerek.info oraz www.gooduep.eu.

nansowaniu szkolnictwa wyższego w karach OECD odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. (Co robią organizacje, kiedy uświadamiają sobie, że malejące przychody z tradycyjnych źródeł to nie stan przejściowy, ale permanentny – równolegle zmieniają strukturę kosztów swojego funkcjonowania i poszukują nowych źródeł, zob. Zumeta 2005: 92). Dylematy bogatych systemów zachodnich stają się w Polsce jeszcze bardziej wyostrome; potrzeby okazują się jeszcze większe, a ich zaspokojenie – jeszcze trudniejsze. Raport OECD o Polsce konkluduje w tym kontekście, że polskie instytucje edukacyjne jak dotąd w zasadzie nawet nie starały się o zwiększanie przychodów ze źródeł zewnętrznych, w tym przede wszystkim przychodów z prowadzonych badań naukowych (Fulton et al. 2007), koncentrując się na kształceniu studentów.

Ostatnim istotnym obszarem dyskusji jest zmieniająca się dynamika prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w ujęciu globalnym oraz w odniesieniu do krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w których funkcjonuje rozbudowany sektor prywatny (zob. Enders and Jongbloed 2007, Levy and Slantcheva 2007, Schwarzenberger 2008, Tierney and Hentschke 2007, Wells et al. 2007, Sweet-Holp 2008). Motyw ten pojawia się w rozdziale 1, 4 i 5. Warto wspomnieć o skomplikowanych relacjach między sektorem publicznym i prywatnym, zwłaszcza w kontekście wprowadzanych bądź rozważanych w Europie reform, dla których coraz częściej modelem staje się (wyidealizowany) model amerykański. Jak napisał niedawno Daniel C. Levy³⁷:

Czasami inicjatywy prywatne pokazują drogę reform szkolnictwa wyższego. Pewne wyraziste cechy szkolnictwa prywatnego pokazują tendencje, które niektórzy reformatorzy sektora publicznego chcieliby naśladować, chociaż ze znacznymi adaptacjami. Większość tych spo-

³⁷ Światowy autorytet w dziedzinie badań sektora prywatnego, z którym autor przez kilka lat miał przyjemność współpracować w projekcie badawczym PROPHE „Program for Research on Private Higher Education”, www.albany.edu/dept/eaps/prophe/.

sobów jest kontrowersyjna. [...] Rola instytucji prywatnych w szerokiej panoramie szkolnictwa wyższego jako całości będzie również zależeć od tego, w jaki sposób, i jak bardzo, zmieni się sam sektor publiczny (Levy 2006a: 13).

Dodajmy, że amerykańskie instytucje edukacyjne typu *for-profit* niezwykle w swoim funkcjonowaniu przypominają polskie prywatne instytucje edukacyjne (formalnie typu *non-profit*). Ze-stawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, DeVry Inc. czy Strayer Education Inc. pokazuje, że większość średnich uczelni prywatnych w Polsce, a zwłaszcza prywatne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit* (zob. Kinser and Levy 2007, Breneman, Pusser and Turner 2006, Tierney and Hentschke 2007). Pod względem proponowanych kierunków studiów, polski sektor prywatny nie różni się od amerykańskiego sektora *for-profit*. Dylemat, co dalej z sektorem prywatnym w Polsce po dwudziestu latach jego funkcjonowania, jest jednym z najważniejszych z racji jego potężnego (34% w 2008 r. – najwyższy w Europie) udziału w rynku edukacyjnym oraz komplikującej się sytuacji demograficznej, która przewiduje obniżenie liczby studentów z 2 mln w 2009 r. do 1,2–1,3 mln w 2022 r.³⁸

³⁸ Może się okazać, że już pod koniec dekady miejsca dla większości płatnych uczelni prywatnych w Polsce nie będzie, ponieważ spodziewaną w 2020 r. liczba kandydatów na studia (220 tys., zamiast 490 tys. dzisiaj) z powodzeniem obsłuży bezpłatny i również walczący o przetrwanie i publiczne subsydia sektor publiczny. Czy szkolnictwu wyższemu w Polsce potrzebna jest (iluzoryczna jak dotąd) konkurencja między obydwoma sektorami i czy w imię idei konkurencji warto podejmować próby ocalenia części sektora prywatnego poprzez wprowadzenie czesnego na uczelniach publicznych albo poprzez dofinansowanie kształcenia w sektorze prywatnym (osobiście uważam, że prób takich podejmować nie warto i doradzam koncentrację finansowania na sektorze publicznym)? Brak działania w sektorze edukacyjnym jest także działaniem. Wybór strategiczny w polityce edukacyjnej państwa w tym konkretnym przypadku zależy od całościowej oceny dwudziestu lat funkcjonowania sektora prywatnego w Polsce oraz możliwości dostosowania tego sektora do nowych warunków funkcjonowania. Jak dotąd, jest to sektor

Podsumowując ten fragment: wydaje się że, w ostatnich kilkunastu latach dyskusje na temat przyszłości uniwersytetu nabierają niespotykanego w historii tej instytucji tempa. Uniwersytet europejski – pozostający modelem przez stulecia dla innych części świata – poddawany jest dzisiaj permanentnemu osądowi publicznemu (na wszystkich analizowanych poziomach, od ponadnarodowego po ekspercki). Nigdy wcześniej w swojej historii uniwersytet nie był tak szczegółowo analizowany, a wyniki analiz nigdy nie były tak szeroko publicznie znane i komentowane; jednak zarazem nigdy wcześniej jego funkcjonowanie nie pochłaniało tak wysokich publicznych dotacji, a odsetek osób, na których życie ma on bezpośredni wpływ, nigdy nie był tak wysoki – w związku z procesami umasowienia szkolnictwa wyższego. Od trzydziestu lat w krajach Europy Zachodniej trwa permanentna reforma szkolnictwa wyższego i z całą pewnością można stwierdzić, że reforma ta będzie trwała kolejne (przynajmniej dwie) dekady. Wraz z umacnianiem się gospodarek opartych na wiedzy, nacisk na głębsze procesy reformowania uniwersytetów będzie jeszcze silniejszy niż obecnie (zmiany, jakie niesie z sobą kolejny etap reform bolońskich, stopniowe przechodzenie do paradygmatu Europejskich Ram Kwalifikacji i Strategii Kształcenia Ustawicznego, są dzisiaj, z perspektywy tradycyjnej, trudne do wyobrażenia – i przynajmniej na razie nie są poddawane pod szerszą dyskusję publiczną, czy choćby akademicką). Olbrzymia większość wyzwań, przed którymi stoją dzisiaj systemy szkolnictwa wyższego, będzie stawać się stopniowo coraz trudniejsza do opanowania przez reformujące się państwa, szukające nowych rozwiązań w dziedzinie tradycyjnych usług publicznych i przez reformują-

pozostający poza skutecznym systemem zapewniania jakości kształcenia oraz w zasadzie, w olbrzymiej mierze (choć nie w sensie formalnym), typu *for-profit*, oferujący bardzo zróżnicowane, najczęściej niskiej jakości kwalifikacje (podobnie jak niestacjonarny system studiowania w sektorze publicznym) – który w szczególnych warunkach historycznych, w okresie transformacji ustrojowej, pozwolił na potężny wzrost liczby studentów i stanowił ważny bodziec do otwierania elitarnego systemu publicznego na nowe grupy społeczne.

ce się instytucje edukacyjne, szukające nowego kontraktu społecznego z państwem, swoim tradycyjnym sponsorem („kontrakt, który stanowił kiedyś podstawę publicznego finansowania szkolnictwa wyższego – został zerwany”, St. John 2006: 255). Zarazem wiedza (a raczej jej specyficzny typ, który coraz częściej powstaje poza uniwersytetem) staje w centrum fundamentalnych wyzwań ekonomicznych nowoczesnych społeczeństw – co rodzi potężne konsekwencje ekonomiczne dla uniwersytetów. Prezentowane powyżej motywy dyskusji wokół przyszłości uniwersytetu w Europie – oraz stojąca za nimi nowa pojęciowość (*widening access, equity, cost-sharing, financial self-reliance, academic entrepreneurialism, third stream funding, czy public/private dynamics*, by odwołać się do kilku słów kluczy) – pokazują nie tylko przyszłe kierunki dyskusji na temat uniwersytetu, ale być może również, coraz bardziej, kierunki jego transformacji³⁹.

³⁹ Doskonale rozumiemy potrzebę korzystania w opisie transformacji uniwersytetów z tradycyjnego słownika akademickiego – ale zarazem pozostajemy nieprzekonani co do ważności dla badań nad szkolnictwem wyższym czy dla polityki edukacyjnej następujących, przykładowo wybranych, fragmentów rozważań o „uczelniach akademickich jako instytucjach życia publicznego”, które brzmią dzisiaj coraz bardziej retorycznie: „uniwersytet bez względu na rodzaj reprezentowanych dyscyplin naukowych, jest instytucją szczególną, kierującą się swą misją i respektującą zasadę służby społecznej, instytucją, która odwołuje się do wielowiekowych uniwersalnych tradycji akademickich, działającą nie dla zysku, ale dla pożytku publicznego. [...] Ten szczególny rodzaj instytucji, jakim jest uniwersytet, należy przecież ciągle charakteryzować używając takich słów kluczowych jak *prawda, wartości, zasady, wspólnota, misja, twórczość i twórcy, etyka* oraz *wzorce*. Odwołuję się do fundamentów uniwersytetu, symbolizowanych przez te słowa i wynikających z jego tradycji średniowiecznej. Zachowały one znaczenie i przetrwały do dziś, wzbogacone o doświadczenia uniwersytetu w ostatnich dwóch wiekach” (Woźnicki 2007: 19–21; zob. również Woźnicki 1999: 23–24). Ta ponadtrzystustronicowa monografia – jedna z zaledwie kilku prac wydanych w Polsce poświęconych instytucji uniwersytetu – jest przykładem podejścia, które ujmuje polskie szkolnictwo wyższe z jednej strony w całkowitej izolacji od szkolnictwa wyższego w Europie i na świecie, a z drugiej – w całkowitym oderwaniu od badań nad szkolnictwem wyższym prowadzonych poza Polską.

3. Pytania badawcze: pierwsze przybliżenie

Jakie pytania stawiają kolejne rozdziały książki? rozdział 1 („Uniwersytet w 2020 r.: trendy i próba prognozy”) wybiega w niedaleką przyszłość uniwersytetu w Europie i analizuje wybrane trendy w jego ewolucji. Stawia pytanie o zmieniające się znaczenie atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych – i edukacyjnych instytucji – dla studentów, kadry akademickiej, dla państwa, rynku pracy i gospodarki. Znaczenia te są coraz bardziej odmienne – i stają w coraz głębszym konflikcie: uniwersytety atrakcyjne dla wszystkich pozostałych interesariuszy muszą być zarazem atrakcyjnym miejscem pracy i atrakcyjnym miejscem realizacji kariery zawodowej dla kadry akademickiej. Konflikt ten pozostaje nadal szerzej nieuświadamiany: kadra akademicka ciągle wierzy z jednej strony w ciągłość historyczną, stabilność tradycyjnych reguł gry w akademii, a z drugiej strony w niekonkluzywny charakter dokonujących się od dwóch czy trzech dziesięcioleci reform. W Polsce wiara w możliwość uprawiania nauki zgodnie z przekonaniem *business as usual* jest szczególnie silna, a wynika przede wszystkim z niechęci do konceptualizacji konsekwencji transformacji, jakim permanentnie poddawane są uniwersytety Europy Zachodniej. W zasadzie szerzej niereformowane polskie szkolnictwo wyższe znajdowało jeszcze do niedawna finansowe oparcie w kształceniu rosnących rzeszy studentów, jednak trend ten zatrzymał się już w 2005 r., a prognozy demograficzne są nieubłagane. Prosty rozwój systemu poprzez ekspansję ilościową nie jest już możliwy, a powrót do prestiżowych, mierzalnych, międzynarodowo wartościowych wyników badań naukowych jest dzisiaj trudniejszy niż dziesięć lat temu (z perspektywy całości systemu, a nie jego osamotnionych wysepek), zwłaszcza z racji dewastacji tradycyjnej, uniwersyteckiej kultury instytucjonalnej wspierającej wysiłki badawcze kadry akademickiej. Jak piszą socjologowie, *prestige among universities, seen in national or global terms, depends upon research, no matter how many hours academics spend upon teaching...* (Giddens: 2007: 182).

Różnicują się zatem dzisiaj oczekiwania zewnętrznych interesariuszy uczelni oraz oczekiwania coraz bardziej zróżnicowanej populacji studentów, zmieniają się tradycyjne formy funkcjonowania uniwersytetów i tradycyjne formy ich zarządzania. Formy te stają się w Europie coraz mniej kolegialne i coraz bardziej biznesowe, maleje rola senatów akademickich, a rośnie rola silnych zespołów rektorskich i, w dużej części systemów europejskich, rola ciał zewnętrznych, dotąd niemal nieznanymi *boards of trustees*, czyli rad powierniczych uczelni⁴⁰. W nieelitarnych segmentach szkolnictwa wyższego coraz trudniejsze staje się łączenie kształcenia z badaniami naukowymi – za czym nie nadążają zmiany w strukturach zatrudniania, awansowania i wynagradzania kadry akademickiej. Potężnemu faktycznemu zróżnicowaniu w szkolnictwie wyższym w wielu krajach dopiero zaczyna towarzyszyć zróżnicowanie formalne. Dryf akademicki oznacza między innymi wysokie wymagania akademickie i badawcze w miejscach, w których wymaganiom takim sprostać nie można (i nie ma ku temu żadnych rozsądnych po-

⁴⁰ Sposób funkcjonowania rad powierniczych/patronackich w publicznych uczelniach w krajach OECD (wymóg prawny ich funkcjonowania, tryb wybierania przewodniczącego, oraz typowy skład rady) pokazuje szczegółowo tabela w: Santiago et al. 2008a: 126). W większości krajów objętych badaniem OECD udział partnerów zewnętrznych w organach nadzorujących działalność uczelni publicznych jest albo prawnie ustanowiony (Belgia, Chorwacja, Czechy, Finlandia, Norwegia, Portugalia, Szwecja, niektóre uczelnie brytyjskie oraz holenderskie), albo uczelnie same podejmują decyzje o udziale partnerów zewnętrznych w swoich władzach (pozostałe uczelnie brytyjskie, Australia, Szwajcaria). Polska jest jednym z nielicznych krajów, w których udział partnerów zewnętrznych we władzach uczelni publicznych nie jest ani określony prawem, ani nie funkcjonuje powszechnie jako praktyka przyjęta przez same uczelnie. W takich krajach, jak: Australia, Belgia, Finlandia, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania, Norwegia czy Holandia partnerzy zewnętrzni odrywają ważną rolę w działalności władz uczelni publicznych (Santiago et al. 2008a: 112–114). Zagroženiem dla funkcjonowania rad powierniczych uczelni w Polsce mogą być problemy z ustaleniem składu niezależnego, nieupolitycznionego, eksperckiego i szanowanego powszechnie gremium. W systemach zachodnich dominuje wybór rektora i jego zespołu przez radę powierniczą, a nie przez przedstawicieli całej społeczności akademickiej oraz nominacja (a nie wybór) dziekanów wydziałów, jako najbliższych współpracowników zespołu rektorskiego.

wodów – a przykładem może być 80% uczelni w polskim sektorze prywatnym, które są uczelniami zawodowymi, a nie akademickimi, w sensie tradycyjnym, a nie prawnym). W nieznanym dotąd stopniu rośnie rola konkurencji wewnątrzinstytucjonalnej i zewnętrznej, radykalnie zmieniają się parametry, wedle których oceniana jest praca kadry akademickiej, coraz silniejszy staje się rynkowy wymiar funkcjonowania uczelni. Zmieniają się sposoby finansowania badań naukowych, ewoluuje kultura instytucjonalna uczelni i zmieniają się parametry podstawowych uczelnianych misji, wraz z rosnącym zróżnicowaniem systemów edukacyjnych (sektor edukacyjny staje się zróżnicowany: kształcenie i badania naukowe, ale również *knowledge policy related activities* i *social policy related activities*, i w tym sensie polski sektor prywatny działa w ramach drugiej sfery, zob. Dale 2007: 27). Nowe oczekiwania interesariuszy uniwersytetów naruszają tradycyjne formy funkcjonowania kadry akademickiej, a towarzyszą im zmiany zachodzące w pozostałych obszarach usług sektora publicznego. Strukturalne problemy uczelni europejskich (tak jak prezentują je wpływowe publikacje OECD i Komisji Europejskiej w ostatnich dziesięciu latach) są podobne do strukturalnych problemów innych segmentów sektora publicznego – z tą powszechnie eksponowaną różnicą, że tylko uniwersytety (a nie sektor ochrony zdrowia czy publiczne systemy emerytalne) dysponują praktycznymi możliwościami dywersyfikowania swoich źródeł przychodów w przyszłości bez naruszania fundamentów tradycyjnych umów międzypokoleniowych leżących u podstaw europejskiego modelu społecznego. Uniwersytety mogą stawać się – i w wielu miejscach Europy stają się – coraz bardziej finansowo niezależne od bezpośrednich, gwarantowanych subsydiów państwowych, ze wszelkimi tego konsekwencjami dla ich kultury organizacyjnej, która coraz częściej może stawać się kulturą przetrwania znaną dotąd przede wszystkim z sektora prywatnego (również w dziedzinie edukacji). W skrócie: coraz bardziej komplikuje się społeczne, ekonomiczne, kulturowe i prawne otoczenie uczelni europejskich, które wymusza na nich funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji (i w obliczu nieuniknionych, permanentnych reform). W tym zmieniającym się otoczeniu musi

stale na nowo odnajdywać się kadra akademicka, rdzeń każdego systemu i każdej instytucji – bez której wsparcia adaptacje i transformacje systemów i instytucji są niezwykle trudne, jak widać to w świetle ekonomii politycznej reform.

W rozdziale 2 („Uniwersytet a globalne reformy sektora publicznego”) staramy się łączyć transformacje europejskiego szkolnictwa wyższego z transformacjami całego sektora publicznego w Europie: wiążemy dyskusje dotyczące przyszłości państwa dobrobytu (w kontekście przemian związanych z procesami globalizacyjnymi i demograficznymi) z dyskusjami na temat przyszłości publicznego finansowania szkolnictwa wyższego i prowadzonych w jego ramach badań naukowych. Analizujemy ewoluujące stanowisko Banku Światowego (jako jednej z kluczowych instytucji globalnych wyznaczających w wielu miejscach świata kierunki reform państwa i reform sektora publicznego, w tym reform systemów edukacyjnych – oraz je finansujących) wobec instytucji państwa i instytucji uniwersytetu. Pokazujemy także związki między reformulowaniem tradycyjnego kontraktu społecznego łączącego przez niemal dwieście lat tradycyjne państwo narodowe w Europie z nowoczesnym uniwersytetem. Badamy też stanowisko Banku Światowego w kontekście daleko szerszej renegocjacji całego powojennego europejskiego modelu państwa dobrobytu (w różnych wersjach), w ramach którego uniwersytet był dotąd finansowany (zob. Powell and Hendricks 2009, Bonoli 2000, Taylor-Gooby 2004, Gilbert 2004, Huber and Stephens 2001, Hacker 2006, Hacker 2002, Leibfried 2001, Pierson 2001a: pojawiają się *divided welfare state* i *the great risk shift* Jacoba S. Hackera, *a new European welfare state settlement, a new welfare state* i *a new social contract between the individual and society* z tomu Powella i Hendricksa, następuje *silent surrender of public responsibility* Neila Gilberta czy pojawia konieczność trwałego *coping with permanent austerity* Paula Piersona i tworzenia nowego *welfare state for the 21st century* Gøsty Esping-Andersena)⁴¹. Analizujemy procesy transformacji misji uniwer-

⁴¹ Podobnie jak uniwersytet, tak i państwo dobrobytu stało się „częścią problemu, a nie częścią rozwiązania, jak we wcześniejszych ujęciach keyne-

sytetów europejskich zachodzące pod wpływem redefiniowania roli usług sektora publicznego przez dwadzieścia lat, pokazując zarazem, że bezpośrednie łączenie instytucji uniwersytetu z konkurencyjnością gospodarczą państw i regionów (co dzisiaj staje się częścią dominującej retoryki w dyskusjach na temat roli uniwersytetów w gospodarce opartej na wiedzy – a w praktyce już jest jednym z istotniejszych elementów wszystkich globalnych i europejskich rankingów konkurencyjności gospodarczej) jest fundamentalnie nowym kontekstem funkcjonowania uniwersytetów zarówno dla jej kultury instytucjonalnej, jak i dla profesji akademickiej. Pokazujemy również, że nie do przecenienia, zwłaszcza w krajach naszego regionu, pozostaje wpływ organizacji i instytucji międzynarodowych i ponadnarodowych, które od kilkunastu lat (OECD, Bank Światowy, Komisja Europejska) są zaangażowane w produkcję fundamentów zrewidowanych misji uniwersytetu oraz które są w dużej mierze odpowiedzialne za, jeśli można tak się wyrazić, postępujące „ekonomizowanie” (i „dezakademizowanie”) pojęciowości, przy użyciu której dyskutuje się dzisiaj o przyszłości uniwersytetów.

W rozdziale 3 („Uniwersytet a przedsiębiorczość akademicka i transformacje struktur zarządzania w Europie”) stawiamy pytanie o zjawisko przedsiębiorczości akademickiej jako kandydata na jeden z najważniejszych punktów odniesienia w dyskusjach o finansowej i organizacyjnej przyszłości szkolnictwa wyższego. Uniwersytety przedsiębiorcze w Europie można równie dobrze określać mianem *self-reliant universities*, *enterprises universities*, *enterprising universities*, *adaptive universities* albo instytucje (w kontekście amerykańskich) silnie instytucjonalnie zaangażowane w *academic capitalism*. Podejmujemy się tutaj analizy potencjalnych transformacji zarządzania uczelniami – tak jak wyobraża je sobie od dziesięciu lat Komisja Europejska w ramach debat wokół Strategii Lizbońskiej i Europejskiej Przestrzeni Badawczej. Wiążemy też ściśle przedsiębiorczość aka-

sowskich”, jak to w rozważaniach o przyszłości państwa dobrobytu napisali Stephan Leibfried i Herbert Obinger w pracy pt. *Welfare State Futures* (Leibfried 2001: 278). Krytycznie na związki globalizacji i transformacji państwa patrzą Elmar Rieger i Leibfried (2003) czy Leibfried i Michael Zürn (2005).

demicką z zarządzaniem ryzykiem instytucjonalnym oraz zajmujemy się wyraźnym zderzeniem tradycyjnych wartości akademickich i (nowych) wartości menadżerskich w instytucjach publicznych. Konkluzje z tego rozdziału obejmują między innymi stwierdzenie, że badania nad europejskimi instytucjami przedsiębiorczymi nie potwierdzają konieczności przeprowadzania natychmiastowych, głębokich i radykalnych zmian w funkcjonowaniu uczelni, zwłaszcza w strukturach ich zarządzania i w ich ustroju. Wprowadzanie głębokich reform w zarządzaniu uczelniami (w ich *management and governance structures*) wynika bardziej z silnego przekonania o takiej potrzebie – a mniej z ugruntowanej wiedzy na ten temat.

W rozdziale 4 („Podstawowe wymiary przedsiębiorczości akademickiej”) analizujemy podstawowe idee funkcjonujące w badaniach nad przedsiębiorczością akademicką w odniesieniu zarówno do instytucji publicznych, jak i instytucji prywatnych (czego dotąd w literaturze przedmiotu nie robiono: uniwersytet przedsiębiorczy w ujęciu badań europejskich to wyłącznie uniwersytet publiczny, który, upraszczając, stara się o rozluźnienie sztywnego gorsetu publicznego finansowania i osiągnięcie – relatywnej – finansowej niezależności). Pokazujemy rosnącą dywersyfikację podstawy finansowej funkcjonowania uniwersytetu, nowe źródła przychodu uniwersytetów przedsiębiorczych i rosnącą rolę konkurencji, analizujemy rolę nowych sposobów zarządzania uniwersytetami oraz nowych „peryferii rozwojowych” – nowych jednostek naukowych i administracyjnych, które nie pasują do tradycyjnej, dziedzinowej struktury uczelni, a które w dużej mierze decydują o przedsiębiorczym obliczu uczelni europejskich. Ponadto zajmujemy się regionalną misją uniwersytetu, która staje się w wielu miejscach Europy jego trzecią misją (obok tradycyjnych misji kształcenia i prowadzenia badań naukowych i równoległe z trzecią misją innowacyjności, realizowaną w ramach coraz bardziej mierzalnych *third mission activities*, zob. Laredo 2007). Jeden z wniosków płynących w rozważań prowadzonych w rozdziale głosi, iż paradoksalnie sektor prywatny w Europie, koncentrujący się niemal wyłącznie na kształceniu studentów, niezaangażowany w badania naukowe i potężnie

uzależniony od wpływów z czesnego (średnio w Europie ponad 90% przychodów w tym sektorze). Okazuje się nieporównywalnie mniej przedsiębiorczy niż sektor publiczny, a w krajach naszego regionu wysepki przedsiębiorczości akademickiej (rozumianej jako podejmowanie w badaniach naukowych ryzyka akademickiego i finansowego w poszukiwaniu prestiżu i zewnętrznego finansowania) znajdują się niemal wyłącznie w sektorze publicznym.

W rozdziale 5 („Dostępność szkolnictwa wyższego i rola rynku w edukacji z perspektywy europejskich krajów transformacji ustrojowej”) zajęliśmy się transformacjami szkolnictwa wyższego w krajach naszego regionu (przede wszystkim w Polsce) z perspektywy czterech zagadnień: dostępności edukacji na wyższym poziomie i równości szans edukacyjnych, legitymizacji społecznej (rynkowo zorientowanego) sektora prywatnego, relacji między reformami sektora usług publicznych i reformami szkolnictwa wyższego oraz przedsiębiorczości akademickiej. Polska analizowana jest tu jako jeden z niewielu krajów transformacji ustrojowej, w którym powiodły się w praktyce starania o dostępne szkolnictwo wyższe (w którym zdecydowanie powiodła się *widening access agenda*, chociaż procesy otwierania się elitarnego przez dziesięciolecia szkolnictwa wyższego na studentów ze środowisk uboższych miały podłoże rynkowe, a rola państwa była w tym kontekście minimalna: zadziałała raczej *policy of non-policy*, czyli życzliwy brak uwagi państwa i jego agend w połączeniu z potężnymi siłami rynkowymi, zarówno w prywatyzującym się sektorze publicznym, jak i w rodzącym się sektorze prywatnym). Polska to jeden z niewielu krajów transformacji ustrojowej, w którym udało się w ostatnich dwudziestu latach zmniejszyć nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego (czyli stała się nie tylko *access success story*, ale również *equity success story*). Częstszym przypadkiem w naszym regionie było zwiększanie dostępności edukacji na wyższym poziomie dla wszystkich, ale w największej mierze – dla grup społecznych o najwyższym kapitale intelektualnym⁴². W rozdziale tym dyskutujemy kilka hipo-

⁴² Zob. teorię MMI (maksymalnie utrzymywanej nierówności, *Maximally Maintained Inequality*) w odniesieniu do Rosji i Czechosłowacji (a potem Czech): trwała nierówność okresu komunizmu została zastąpiona rosnącą

tez wyjaśniających, dlaczego tak się stało. Jedną z nich jest gwałtowny rozwój (zorientowanego rynkowo i nastawionego na zysk) prywatnego szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnego kryzysu finansowego doświadczanego przez uczelnie publiczne w pierwszej dekadzie okresu transformacji ustrojowej. Z perspektywy równości szans edukacyjnych, która jest osią tego rozdziału, powstanie potężnego sektora prywatnego okazało się rozwiązaniem niemal bezkosztowym (dla państwa – ale już nie dla konsumentów usług edukacyjnych, czyli studentów, i nie dla uczelni publicznych, które stopniowo gubiły swoją misję badawczą i nie były w stanie podtrzymywać gasnącej kultury badań naukowych, koncentrując się na misji kształceniowej, co z perspektywy czasu wydaje się największą stratą całego sektora).

I wreszcie rozdział 6 („Uniwersytet i państwo na przełomie wieku”), podobnie jak rozdział 2, ma charakter kontekstualny i poruszamy się w nim w ramach historycznego splotu uniwersytet nowoczesny – państwo (państwo narodowe, z jednej strony, i państwo dobrobytu, z drugiej strony). Zajmujemy się tu stopniowym rewidowaniem roli państwa w epoce globalizacji i integracji europejskiej oraz redefiniowania zadań podstawowych usług publicznych w ramach renegocjacji fundamentów europejskiego modelu społecznego. W rozdziale tym wychodzimy z założenia, że pomimo radykalnych zmian w funkcjonowaniu europejskich uniwersytetów, które zaszły w ostatnich dwóch czy trzech dekadach, o naprawdę radykalnych reformach sektora akademickiego społeczeństwa europejskie dopiero zaczynają myśleć. Permanentne reformowanie uniwersytetu nie prowadzi wcale, jak pokazują przykłady z całej Europy, do jego zreformowania – a raczej do kolejnych fal reform. Bierze on również za punkt wyjścia założenie, że Europa staje dzisiaj w obliczu rów-

nierównością okresu transformacji ustrojowej (zob. Petr Mateju et al. 2007: 398–399). Teoria w odniesieniu do szkolnictwa wyższego głosiłaby, że klasy niższe odczułyby różnicę w ramach ekspansji edukacyjnej dopiero po dojściu do „punktu nasycenia” dostępu w klasie średniej: najpierw klasa średnia w całości musi zaspokoić swoje potrzeby edukacyjne. Zob. jeden z najbardziej skrajnych przypadków w Europie – Wielką Brytanię, w: Furlong and Cartmel, *Higher Education and Social Justice* (2009: 18 nn.).

noczesnej renegotjacji powojennego kontraktu społecznego związanego wokół państwa dobrobytu i renegotjacji stosunkowo drobnego, w skali porównawczej, kontraktu społecznego wiążącego od dwustu lat, czyli od momentu powstawania uniwersytetów nowoczesnych, publiczne uniwersytety i europejskie państwa narodowe.

Najważniejsze pytania, jakie stawiamy w tym rozdziale, dotyczą przyszłości tradycyjnie wyjątkowego statusu instytucji uniwersytetu w społeczeństwie, kulturze i gospodarce, przyszłości tradycyjnej idei uniwersytetu w otoczeniu, w którym instytucje i usługi publiczne coraz silniej opierają się na logice ekonomicznej i rynkowych formułach funkcjonowania (co analizujemy również przy okazji rozważań o przedsiębiorczości akademickiej, współodpłatności za studia oraz zewnętrznej i wewnętrznej prywatyzacji szkolnictwa wyższego, również w Polsce). Stawiane tu pytania dotyczą również równoległych transformacji całego sektora usług publicznych w ramach założenia, iż poszczególne instytucje (nie tylko polityczne, jak pokazują instytucjonaliści w badaniach organizacji) nie przechodzą transformacji w izolacji ani w izolacji nie są reformowane. Instytucja uniwersytetu może właśnie przechodzić fundamentalną transformację – wraz z tradycyjną instytucją państwa w ogóle, a państwa dobrobytu wraz z jego powojennymi dobrodziejstwami w szczególności.

Zakładamy w tym rozdziale, że procesy globalizacyjne wywierają pośredni wpływ na instytucję uniwersytetu, głównie poprzez wpływ na transformacje instytucji państwa, procesy integracji europejskiej wywierają wpływ bezpośredni poprzez analizowaną w książce szeroko „agendę modernizacyjną uniwersytetów europejskich” promowaną przez Komisję Europejską oraz rodzące się idee w ramach conceptualizacji powstających *European Research Area* i *European Higher Education Area* (natomiast procesy demograficzne wywierają wpływ przede wszystkim pośredni, choćby poprzez rosnące koszty dwóch największych segmentów państwa dobrobytu, systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych). Zakładamy również, że trudno sobie wyobrazić, aby uniwersytet w Europie nie zmieniał się w otoczeniu zmieniających się pozostałych instytucji sektora

publicznego i przekształcających się państw, reformujących w sposób fundamentalny swoje relacje ze społeczeństwem (czyli poszukujących nowych, zredefiniowanych pod względem praw i obowiązków „paktów społecznych”). Nowe sposoby funkcjonowania państwa i usług publicznych pośrednio rodzą nowe idee funkcjonowania uniwersytetu – który tradycyjnie w Europie jest ciągle niezwykle silnie, pośrednio lub bezpośrednio, uzależniony od środków publicznych.

Książkę zamyka „Appendix: polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”, który stanowi niezobowiązującą próbę przemyślenia dróg przyszłych reform systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie procesów globalnych i europejskich, których wpływom system ten jest w sposób nieubłagany i nieunikniony poddawany w ostatnich latach. Tekst ten jest stosunkowo krytyczny, a impulsem do jego napisania było dziesięcioletnie zaangażowanie autora w procesy reform uniwersytetów w dziesięciu krajach świata, przede wszystkim w regionach przechodzących transformację ustrojową. Jest on pisany w innej poetyce (na przykład nie odwołuje się do literatury przedmiotu) i stanowi jedynie zapowiedź oddzielnej, dużej pracy, zajmującej się wyłącznie funkcjonowaniem polskich uniwersytetów w kontekście integracji uniwersytetów europejskich. Odwołujemy się do diagnozy stanu szkolnictwa wyższego (postępująca dysfunkcjonalność połączona z poczuciem pełnej stabilizacji, lokalne, niekonkurencyjne i nierynkowe funkcjonowanie polskiej nauki – w coraz bardziej konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu międzynarodowym, wiara w możliwość dalszego uprawiania nauki „na polskim poziomie” w sytuacji rosnącej konkurencji o środki finansowe na badania naukowe, postępująca międzynarodowa izolacja olbrzymiej części polskiej nauki, ewolucja najlepszych uczelni w stronę instytucji kształceniowych – a nie w stronę uczelni badawczych, typu *research-intensive* itd.). Pokazujemy w załączniku do całości korzyści płynące z coraz silniejszego opierania funkcjonowania systemu na zasadach konkurencji i krótko kreślimy podstawy ekonomii politycznej reform wywodzące się z doświadczeń przeprowadzania reform społecznych w gospodarkach OECD.

Uniwersytet w 2020 r.: trendy i próba prognozy

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale staramy się wybiegać myślami w niedaleką przyszłość europejskiego uniwersytetu (2010–2020) na podstawie wybranych trendów w jego ewolucji w kilku ostatnich dziesięcioleciach. Kluczowym punktem odniesienia dla prezentowanych tu rozważań będzie stosunkowo ulotna (i raczej niedefiniowalna) kategoria atrakcyjności uniwersytetu (w 2020 r.). To właśnie w niej, jak się wydaje, skupiają się wszystkie najważniejsze wyzwania, przed którymi stają dzisiaj systemy edukacyjne i edukacyjne instytucje we wszystkich krajach europejskich. Niezwykle trudno jest definiować atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego, ponieważ atrakcyjność to termin względny, o różnych znaczeniach w różnych kontekstach (lokalnym, narodowym, europejskim), na różnych poziomach analizy (mikro, mezo i makro) oraz, co może najważniejsze, o różnym znaczeniu dla różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego (czyli dla różnych *university stakeholders*). Zajmiemy się tutaj przyszłymi złożonymi procesami społecznymi i ekonomicznymi i ich stosunkowo nieskoordynowanym wpływem na systemy szkolnictwa wyższego. Skoncentrujemy się na często odmiennych – i coraz bardziej pozostających w konflikcie – znaczeniach atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych (i edukacyjnych instytucji) dla studentów, dla kadry akademickiej, dla państwa, rynku pracy i szerzej – dla gospo-

darki. Uniwersytety muszą być atrakcyjne dla coraz bardziej zróżnicowanej populacji studentów (oraz muszą dbać o ich coraz bardziej różnicujące się potrzeby), ale zarazem, na co zwracamy tu szczególną uwagę, muszą być atrakcyjnym miejscem pracy i stanowić atrakcyjne miejsce realizacji kariery zawodowej dla kadry akademickiej, która (między innymi) troszczy się o ich kształcenie. W obliczu wprowadzanej właśnie w życie restrukturyzacji całego sektora publicznego w różnych częściach Europy, a zwłaszcza w nowych państwach unijnych (zob. między innymi Gilbert 2004, Taylor-Gooby 2004, Iversen 2005, Kwiek 2007a, Kwiek 2007b) oraz w szczególności w obliczu przeprowadzanych lub rozważanych publicznie reform szkolnictwa wyższego w dużej części Europy, uniwersytety muszą jednocześnie pokazywać swoje zdolności adaptacyjne (dzięki którym udaje im się funkcjonować nieprzerwanie od setek lat, niezależnie od okoliczności zewnętrznych) oraz zachowywać szacunek dla tradycyjnych wartości akademickich. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ każdą formę adaptacji instytucji wspólnota akademicka może uznać za próbę naruszenia jej fundamentalnych norm i wartości. A instytucje to zbiory struktur, reguł, norm i standardowych kodeksów postępowania, w ramach których istotną rolę odgrywa „logika stosowności”⁴³. W sytuacjach fundamentalnego kwestionowania racji bytu instytucji – tradycyjna logika stosowności przestaje być zrozumiała poza instytucją. Dyskurs stosowności i dyskurs reform nie przystają do siebie, a ten ostatni budzi zrozumiałe, silny opór reformowanej instytucji. Przypomnijmy definicję instytucji

⁴³ Logika stosowności (*logic of appropriateness*) przeciwstawiana jest logice konsekwencji (*logic of consequentiality*). Jak March i Olsen piszą w odniesieniu do instytucji (co prawda politycznych): „instytucje polityczne stanowią zbiory wzajemnie powiązanych reguł i rutynowych procedur, które określają stosowne działania w kategoriach związków między rolami a sytuacjami. Proces ten wymaga ustalenia, jaka jest dana sytuacja, jaką odgrywa się rolę oraz z jakimi obowiązkami wiąże się ona w danej sytuacji. Kiedy jednostki stają się członkami instytucji, starają się odkryć, a także uczyć się, jakie obowiązują reguły. Gdy mają do czynienia z nową sytuacją, próbują powiązać ją z sytuacją, dla której już istnieją reguły” (March i Olsen 2005: 198, zob. również March and Olsen 2006a: 689–708).

wedle Jamesa G. Marcha i Johana P. Olsena, instytucjonali-
stów w badaniach nad organizacjami:

[...] instytucja to stosunkowo trwały zbiór reguł i praktyk organizacyjnych, osadzonych w strukturach znaczenia i zasobach, które pozostają stosunkowo niezmiennie w obliczu ruchu jednostek i stosunkowo dobrze odporne na idiosynkratyczne preferencje i oczekiwania jednostek i zmieniające się okoliczności zewnętrzne. Istnieją konstytutywne reguły i praktyki nakazujące poszczególnym aktorom odpowiednie zachowania. Istnieją struktury sensu, osadzone w tożsamościach i przynależnościach: wspólne cele i wyjaśnienia, które nadają kierunek i sens zachowaniom oraz tłumaczą, uzasadniają i legitymizują kodeksy zachowań. Istnieją struktury zasobów, które stwarzają możliwości podejmowania działania. Instytucje w różny sposób dają siłę i ograniczają jednostki i sprawiają, że są one w stanie mniej czy bardziej podejmować działania zgodnie z narzucanymi regułami stosowności (March and Olsen 2006b: 3)⁴⁴.

Zarazem atrakcyjne programy nauczania muszą zaspokajać potrzeby studentów i wchodzących na rynek pracy absolwentów, muszą być elastycznie dopasowywane do szerszych transformacji zachodzących na rynku pracy oraz do szerszych transformacji obejmujących całą gospodarkę i społeczeństwo. Jak uniwersytety w tak skomplikowanym (i coraz bardziej komplikującym się) otoczeniu mają sobie radzić? (zob. Teichler 2009: 163–252).

Struktura tego rozdziału wygląda następująco: w części drugiej skoncentrujemy się krótko na atrakcyjności szkolnictwa wyższego dla kadry akademickiej w perspektywie rosnącej po-

⁴⁴ Co prawda warto przywołać też ich zastrzeżenie z innej książki: „fakt, że instytucje kodują doświadczenie w postaci standardowych procedur operacyjnych, reguł zawodowych, zasad praktycznych i tożsamości nie oznacza, że reguły te bez wątpienia są wyrazem rozumu. [...] Niekoniecznie wszystkie reguły są dobre, a szczególnie w nieokreślonym horyzoncie czasowym. [...] Instytucje podtrzymują swoje istnienie, częściowo stawiając opór wobec wielu form zmiany, a częściowo wykształcając własne kryteria stosowności i sukcesu, dystrybucję zasobów oraz podstawowe reguły. [...] Instytucje ulegają przemianom, jednak koncepcja, że możliwe jest ich intencjonalne przekształcenie w dowolną, arbitralną formę, budzi znacznie więcej wątpliwości” (March i Olsen 2005: 71–74).

trzeby jego permanentnej adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i (może przede wszystkim) ekonomicznej (zob. Enders 2000, 2001, 2007, Enders and de Weert 2004, 2009). Wskażemy, że profesja akademicka w najbliższej dekadzie znajdzie się w oku cyklonu, ponieważ z jednej strony rośnie stopień komplikacji *academic enterprise*, czyli całości przedsięwzięcia akademickiego w społeczeństwach europejskich, a z drugiej strony, przede wszystkim z racji umasowienia szkolnictwa wyższego, zmienia się rola dotychczasowych interesariuszy uniwersytetu i coraz bardziej różnicują się ich oczekiwania. W części trzeciej zajmiemy się mechanizmami rynkowymi (czy może raczej quasi-rynkowymi, zob. Newman, Couturier and Scurry 2004: 81–103, Massy 2004: 13–36, czy wręcz rynek jako instrument retoryczny w Teixeira et al. 2004: 291–310) na uczelniach oraz nowymi wzorcami generowania uczelnianych przychodów, wychodząc z założenia, że otoczenie finansowe uczelni europejskich będzie się stawać w najbliższej dekadzie coraz bardziej nieprzyjazne, a same uczelnie będą zmuszone coraz częściej do sięgania po nowe, stosunkowo nietradycyjne źródła przychodów – głównie po przychody z tzw. trzeciego strumienia finansowania, analizowanego jak dotąd jedynie w odniesieniu do „uniwersytetów przedsiębiorczych” Burтона Clarka (Clark 1998, 2004). Wskażemy jednocześnie, że potencjalnie (i tylko relatywnie, w strukturze uczelnianych przychodów) malejące dofinansowanie publiczne uniwersytetów może zmienić naturę relacji „państwo (społeczeństwo) – akademia”, ponieważ prywatyzacja usług edukacyjnych przekształca nie tylko kulturę organizacyjną, ale i cele oraz podstawową misję uniwersytetu. W części czwartej poruszymy kwestię przyszłości tradycyjnego dla uniwersytetów europejskich splotu kształcenia i badań naukowych w kontekście zmieniających się oczekiwań coraz potężniejszych interesariuszy: państwa, studentów i gospodarki/rynku pracy. W centrum tych zmian po raz kolejny stanie profesja akademicka oraz pytanie o atrakcyjność akademickiego miejsca pracy w warunkach potencjalnie ewoluujących misji instytucji akademickich. W części piątej skoncentrujemy się na napięciach, sprzecznościach oraz nowych formach

zróźnicowania instytucji edukacyjnych, do jakich prowadzi masowość systemów edukacyjnych w Europie. W części szóstej podejmiemy dyskusję nad tradycyjnymi wartościami akademickimi w kontekście kruchości akademickiego status quo oraz kresu (do niedawna nieomal naturalnego) zaufania społecznego do instytucji publicznych, w tym do uniwersytetów, w Europie oraz w kontekście projektu rewitalizacji Unii Europejskiej i przyspieszenie integracji europejskiej poprzez konstruowanie nowej, europejskiej przestrzeni polityki edukacyjnej. Natomiast w części siódmej znajdzie się rekapitulacja najważniejszych zagadnień związanych z atrakcyjnością europejskich uniwersytetów w 2020 r. z perspektywy polityki edukacyjnej.

2. Rosnący stopień komplikacji przedsięwzięcia akademickiego

Instytucje publiczne i prywatne zmieniają się dzisiaj z różną intensywnością w całej Europie – zmieniają się agencje rządowe, instytucje świata korporacyjnego, instytucje społeczeństwa obywatelskiego i najważniejsze instytucje sektora publicznego. Jesteśmy świadkami stopniowego rozpadania się (do niedawna stabilnego) świata rządzonego przez nowoczesne tradycje instytucjonalne. I w takim szerokim kontekście coraz ważniejszym zadaniem uniwersytetów staje się adaptacja do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej (adaptacja nazywana umownie przechodzeniem do społeczeństwa opartego na wiedzy i, co może jeszcze bardziej istotne, przechodzeniem do gospodarki opartej na wiedzy, zob. Scott 1999, EC 2003b, Santiago et al. 2008a)⁴⁵.

⁴⁵ Zob. na przykład pierwsze zdanie najnowszego, siedmusetstronicowego raportu OECD poświęconego roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy (*Tertiary Education for the Knowledge Society*): „szeroko podzielane przekonanie, że szkolnictwo wyższe jest głównym motorem konkurencyjności ekonomicznej w gospodarce globalnej, która w coraz większym stopniu opiera się na wiedzy, sprawia, że stojące na wysokim poziomie szkolnictwo wyższe jest dzisiaj ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem”. Natu-

W kontekście europejskim, w świetle konieczności finansowego zabezpieczenia przyszłego zrównoważonego rozwoju publicznego szkolnictwa wyższego, dla naszych rozważań na temat jego przyszłej atrakcyjności coraz ważniejsze wydają się cztery szerokie zagadnienia teoretyczne lub praktyczne. Po pierwsze, pytanie o stopniowe wprowadzanie w życie systemów opłat za studia (lub podwyższanie ich poziomu w tych krajach, w których opłaty te już funkcjonują) i systemów pożyczek dla studentów (czyli *cost-sharing*, współodpłatność za studia jako zagadnienie dotyczące zarazem dostępu do studiów, równości szans edukacyjnych, stratyfikacji społecznej oraz społecznej mobilności i społecznego statusu, zob. Johnstone 2006, Teixeira et al. 2006). Po drugie, pytanie o przedsiębiorczość akademicką i „kapitalizm akademicki” jako sposoby na stopniowe przyszłe dywersyfikowanie przychodów uczelni i wzmacnianie podstaw finansowych instytucji edukacyjnych (czyli *academic entrepreneurialism* – przedsiębiorczość akademicka, zob. Shattock 2008, Shattock 2005, Shattock and Temple 2006, Clark 2008, Williams 2004b, Kwiek 2008a, 2008b). Po trzecie, pytanie o aktualnie przeprowadzane (lub publicznie dyskutowane) reformy całego sektora usług publicznych oraz, szerzej, potencjalne przeformułowywanie podstaw funkcjonowania europejskich państw dobrobytu i europejskiego modelu społecznego (w różnych wersjach, na przykład poprzez stopniową prywatyzację niektórych usług publicznych, zwłaszcza w nowych krajach unijnych, zob. Deem 2007, Kwiek 2007a)⁴⁶. I wreszcie po czwarte, pytanie o zrewidowaną unijną agendę społeczną oraz nowe, coraz bardziej kompleksowe, ponadnarodowe ujęcia funkcjonowania szkolnic-

ralna konsekwencja tego przekonania jest wyjaśniona na następnej stronie, „szkolnictwo wyższe nie ucieknie przed potężną zmianą. Czasami zmiana ta będzie trudna” (Santiago et al. 2008a: 11, 12).

⁴⁶ Jak komentuje Manuel Castells, „prywatyzacja agencji publicznych i urzędów państwa dobrobytu, chociaż uwalniają społeczeństwa od niektórych ciężarów biurokratycznych, w znaczący sposób pogarszają warunki życia większości obywateli, zrywają historyczny kontrakt zawarty między kapitałem, związkami zawodowymi i państwem i usuwają dużą część społecznej sieci ochronnej, fundamentu prawomocnego rządu dla przeciętnych ludzi” (Castells 1997: 354).

twa wyższego i roli, miejsca i zadań instytucji uniwersytetu⁴⁷. Każde z tych zagadnień ma ogromne znaczenie dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego w Europie dla jego (wszystkich lub niektórych) interesariuszy. Różne odpowiedzi na pytania rodzące się wokół powyższych zagadnień oznaczają zarazem różne odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność szkolnictwa wyższego dla jego różnych interesariuszy. Upraszczając, inaczej jego atrakcyjność w sektorze publicznym mogą sobie wyobrażać studenci i ich rodziny (zwłaszcza w sytuacji gdy musieliby ponosić w większym stopniu koszty kształcenia) – a inaczej państwo jako instancja coraz bardziej nadzorująca i potencjalnie coraz słabiej finansująca publiczny sektor edukacyjny, a inaczej regionalny, krajowy i zagraniczny rynek pracy. Co dla tego rozdziału niezwykle istotne, jeszcze inaczej jego atrakcyjność może wyobrażać sobie za lat dziesięć kadra akademicka, na której – pamiętajmy – cały system kształcenia i badań naukowych się ostatecznie opiera, a która obejmuje niewiele ponad dwa miliony osób w Europie i niewiele ponad sto tysięcy osób w Polsce. Powstaje tutaj pole konfliktowe, w ramach którego w zasadzie najbardziej do radykalnie nowej sytuacji, z perspektywy ewolucji instytucjonalnej nowoczesnej instytucji uniwersytetu, musi dostosowywać się właśnie kadra akademicka pracująca w instytucjach poddawanych potężnym presjom ze strony pozostałych interesariuszy. By na moment odwołać się do instytucjonalizmu w badaniach organizacji: instytucja (March i Olsen 2005) może być postrzegana jako połączenie trzech systemów – jednostek, instytucji oraz środowiska (czyli zbioru instytucji) i każdy z nich może mieć odmienne potrzeby. Co więcej, indywidualne pragnienia jednostek związane z potrzebą stabilności wcale nie muszą prowadzić do przetrwania instytucji:

W szczególności wydaje się bardzo prawdopodobne, że zarówno jednostki działające w instytucjach, jak i systemy instytucji [ich środo-

⁴⁷ Zob. liczne publikacje OECD i Banku Światowego poświęcone przyszłości szkolnictwa wyższego, w tym przede wszystkim dwa najbardziej szatańskie: *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* Banku Światowego i *Tertiary Education for the Knowledge Society* OECD, zob. World Bank 2002 i Santiago et al. 2008a i 2008b.

wiskol] mają odmienne potrzeby dotyczące zmian niż same instytucje. Nie istnieje żadna konkretna przyczyna *a priori* uzasadniająca założenie, że indywidualne pragnienia zmian i stabilności będą wzajemnie spójne lub będą odpowiadać wymogom przetrwania instytucji. Co więcej, przetrwanie instytucji stanowi ważniejszy wymóg dla instytucji niż dla systemu instytucji (March i Olsen 2005: 75, podkr. moje MK, zob. szerzej zwłaszcza w March 2008, March and Olsen 2006b).

Strategie edukacyjne formułowane dla kolejnej dekady (2010–2020) muszą brać pod uwagę rosnący stopień skomplikowania przedsięwzięcia akademickiego i potężną rolę tradycji nowoczesnego uniwersytetu europejskiego, która może zarówno powstrzymywać zmiany, jak i działać w charakterze ich katalizatora. Strategie te muszą zarazem brać pod uwagę różnice znaczenia atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego, które dla najważniejszych jego interesariuszy mogą stawać się coraz bardziej nie do pogodzenia, oraz muszą brać pod uwagę napięcia rodzące się w sposób nieuchronny w najbliższej dekadzie między tymi znaczeniami. Mówiąc najprościej, staje się coraz bardziej jasne, że oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego ze strony państwa (nadal najważniejszego sponsora edukacji w większości państw europejskich), studentów i absolwentów, rynku pracy, a z drugiej strony oczekiwania kadry akademickiej stają się coraz trudniejsze do pogodzenia. Profesja akademicka w najbliższej dekadzie znajdzie się w oku cyklonu, a w niniejszym rozdziale staramy się pokazać, dlaczego tak się stanie (literatury dotyczącej transformacji profesji akademickiej przybywa w ostatnich dziesięciu latach, od kiedy zaczęliśmy prowadzić badania w tej dziedzinie, lawinowo, przy czym coraz większa jej część zawiera również rozbudowany komponent empiryczny, zob. najwcześniejsze: Altbach 2000, Altbach 2002, Enders 2000, Enders 2001, Enders 2004, Maassen and Van Vught 1996 i ostatnie: Schuster and Finkelstein 2006, RIHE 2008, RIHE 2009, Kogan and Teichler 2007, Enders and de Weert 2009, Rumbley, Pacheco and Altbach 2008)⁴⁸.

⁴⁸ W najbliższych latach można się spodziewać dużej liczby prac porównawczych opartych na metodologii CAP (*Changing Academic Profession Su-*

3. Mechanizmy rynkowe i nowe wzorce generowania uczelnianych przychodów

Na zmieniającą się atrakcyjność europejskich systemów edukacji bodaj największy wpływ wywierają dzisiaj coraz szerzej funkcjonujące w nich mechanizmy rynkowe (czy quasi-rynkowe) oraz nowe modele generowania uczelnianych przychodów⁴⁹. Po pierwsze, wraz z rosnącą wagą perspektywy rynkowej w edukacji oraz rosnącym niedofinansowaniem całego sektora usług publicznych (któremu towarzyszy coraz silniejsza konkurencja międzysektorowa w zdobywaniu funduszy publicznych⁵⁰), europejskie instytucje szkolnictwa wyższego, jak się powszechnie oczekuje w literaturze dotyczącej europejskiej polityki edukacyjnej, będą musiały coraz silniej odpowiadać na zmieniające się – i coraz bardziej niesprzyjające i nieprzyjazne uczelniom –

vey) i jej mutacji. Po raz pierwszy do badań ankietowych udało się zaprząć nowe technologie (Internet i SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*): jeszcze kilka lat temu ankiety odbierano w formie papierowej lub elektronicznej ale tradycyjnie wypełnionej (zob. projekt badania europejskich absolwentów – CHEERS, Teichler 2007c, Schomburg and Teichler 2006). Obiecujemy sobie dużo (jako koordynator badań) również po analizie polskiej wersji CAP, realizowanej pod egidą European Science Foundation ze Strasburga. W tradycyjnym formacie zebrany dotąd w Polsce materiał, czyli ponad 3700 kwestionariuszy ankietowych, miałby 80 000 stron i byłby praktycznie całkowicie nieprzydatny (czeka nas jeszcze około 100 wywiadów pogłębionych).

⁴⁹ Jak argumentował Frank Newman, przywódcy polityczni są coraz bardziej skłonni do „używania sił rynkowych jako sposobu strukturyzowania szkolnictwa wyższego po to, aby zwiększać rolę konkurencyjności. Mają tym samym nadzieję na poprawienie dostępu, dostępności oraz jakości kształcenia” (Newman et al. 2004: 2). Jednak nie tylko politycy popychają uniwersytety w objęcia rynku: jak pokazuje wiele analiz amerykańskiego szkolnictwa wyższego, jeszcze bardziej zainteresowane funkcjonowaniem rynkowym były same uniwersytety (zob. Slaughter and Rhoades 2004: 2–34, Geiger 2004b i Bok 2003).

⁵⁰ Zmienia się struktura budżetów krajowych (i stanowych w USA) i rośnie finansowa rola sektorów, które są silniejsze i w odczuciu społecznym nie są w stanie poszukiwać innych źródeł przychodów: szkolnictwo podstawowe i średnie, więziennictwo, ochrona zdrowia, opieka społeczna itp. (Zumeta 2004: 83).

otoczenie finansowe poprzez rozwiązania sięgające do nowych, nietradycyjnych i jak dotąd niewykorzystywanych szerzej źródeł przychodów. Poszukiwanie nowych źródeł finansowania będzie dotyczyło przede wszystkim źródeł niepaństwowych, niepublicznych, niepodstawowych – źródeł z tzw. trzeciego strumienia finansowania Burtona Clarka z jego książki o europejskich uniwersytetach przedsiębiorczych (Clark 1998), źródeł dla większości uniwersytetów europejskich (tak jak i polskich) całkowicie nietradycyjnych. Należą do nich różne formy przedsiębiorczości akademickiej związanej pośrednio lub bezpośrednio z badaniami naukowymi (*consulting*, kontrakty zawierane z przemysłem, ale również krótkie programy nauczania oparte na wynikach aplikacyjnych badań naukowych) oraz różne formy i poziomy współodpłatności za studia, w zależności od tradycji akademickich, w których osadzone są poszczególne systemy edukacyjne (oraz od relatywnej skali ich niedofinansowania)⁵¹. Atrakcyjne systemy edukacyjne i atrakcyjne instytucje w sytuacji pogarszającego się otoczenia finansowego instytucji publicznych będą przygotowane do wykorzystywania pozytywnych

⁵¹ Jednocześnie w analizie finansowania szkolnictwa wyższego liczy się nie tylko poziom intensywności nakładów na badania naukowe w ogóle (GERD), ale także poziom intensywności nakładów na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym (HERD). Polska w danych nt. HERD wypada na 6 miejscu od końca, spośród państw UE-27 jest lepsza tylko od małego systemu słowackiego. Wydatki na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym (a nie tylko w dominującym w strukturze GERD sektorze przedsiębiorstw) rosną w całym świecie. W latach 2000–2005 w USA wzrosły o ponad 15 mld USD (do 45 mld USD), a w Niemczech, Anglii i Francji o około 2–3 mld, osiągając poziom 8–10 mld USD (2005). W systemach o najniższym poziomie w liczbach bezwzględnych, Polska jest na poziomie średnim (około 1 mld USD), odpowiadającym poziomowi Norwegii, Finlandii, Danii i ustępuje państwom o poziomie finansowania 1,5–2 mld USD (Belgia, Szwajcaria, Austria). Nominalne nakłady w Polsce są wyższe niż w Grecji, Portugalii, Irlandii, Czechach, Węgrzech, Nowej Zelandii czy Słowacji (zob. tab. 7.3 i 7.4 w OECD 2008, vol. 2: 79). Jednocześnie w polskim szkolnictwie wyższym pracuje stosunkowo dużo badaczy (kategoria *researchers*). Wedle metodologii stosowanej przez OECD, w 2006 r. więcej badaczy w europejskim szkolnictwie wyższym (a nie np. w gospodarce) niż w Polsce było tylko w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii (OECD 2008k).

rozwiązań odwołujących się do zwiększania swoich przychodów – a nie tylko do wykorzystywania bolesnych rozwiązań odwołujących się do obcinania kosztów swojego funkcjonowania (świetnie znanych instytucjom i systemom edukacyjnym w krajach transformacji ustrojowej⁵²).

Atrakcyjne systemy edukacyjne w Europie w 2020 r. będą w stanie znaleźć odpowiednią równowagę pomiędzy podleganiem wpływom szerokich trendów globalizacji i internacjonalizacji a podleganiem wpływom regionalnych (europejskich i krajowych) odpowiedzi na nie. Będą one w stanie zarazem zapewnić, że akademia zachowa przynajmniej najważniejsze cechy powojennych europejskich systemów edukacyjnych oraz zachowa swoją tradycyjną atrakcyjność jako miejsce pracy i miejsce realizacji zawodowej kariery akademickiej. (Chociaż, jak dotąd, jak potwierdzają Jürgen Enders i Egbert de Weert w swoim empirycznym studium porównawczym profesji akademickiej w Europie, systemy edukacyjne oferują niskie „nagrody finansowe”

⁵² Polska stanowi tu doskonały przykład: ostatnie dwadzieścia lat braku zwiększania finansowania przeliczanego na głowę studenta, towarzyszące potężnej ekspansji systemu edukacyjnego, przyjmowanie znacząco większej liczby studentów oraz oferowanie nowych programów akademickich bez dodatkowych funduszy publicznych – jak Johnstone i Marcucci podsumowują to zjawisko globalnie, ale co z powodzeniem można odnieść również bezpośrednio do Polski – spowodowało wyczerpanie możliwości dalszych cięć budżetowych (Johnstone and Marcucci 2007: 14). Pozostają więc zmiany bardziej fundamentalne i systemowe, do których należy przede wszystkim wprowadzanie głębszego i dalszego zróżnicowania wewnątrzsektorowego. Podczas gdy rozwiązania odwołujące się do kosztów nie są w stanie powstrzymać rosnącej luki między kosztami szkolnictwa wyższego i dostępnymi publicznymi środkami przeznaczanymi na ten cel, o tyle rozwiązania odnoszące się do przychodów oferują możliwość uzupełniania środków publicznymi środkami prywatnymi poprzez między innymi współodpłatność za studia i elementy przedsiębiorczości akademickiej. Obie strategię finansowe są całkowicie nowe dla polskiego sektora publicznego i obie są w stanie wstrząsnąć jego relatywną stabilnością (choć stabilnością ściśle powiązaną z wieloletnim finansowym zaciskaniem pasa), ale wynikają ze zjawiska, które Johnstone określił gdzie indziej mianem *worldwide financial fragility of higher education* – „kruchości finansowej” szkolnictwa wyższego na całym świecie (Johnstone 2008: 1).

za wykonywaną pracę oraz oferują „niepewną przyszłość zatrudnienia”, Enders and de Weert 2004: 22).

Globalizacja niesie z sobą bezpośrednią konkurencję między biznesowymi i niebiznesowymi modelami funkcjonowania organizacji, a w przypadku publicznych instytucji edukacyjnych można się spodziewać rosnącej rywalizacji między bardziej tradycyjnymi, kolegialnymi typami zarządzania uniwersytetami i jego nowymi, bardziej biznesowymi typami – znanymi jak dotąd w Europie jedynie z instytucji najbardziej przedsiębiorczych oraz instytucji prywatnych (Kwiek 2008a, 2008b). Następuje nieuniknione – jak się wydaje – przeformułowywanie znanych nam systemów państwa dobrobytu w większej części Europy. Już niemal dekadę temu podkreślał to Paul Pierson: „choćby agendy reform poważnie różniły się od siebie w zależności od typu reżimu państwa dobrobytu, to wszystkie one za priorytet uznają ograniczanie kosztów. Ten wspólny nacisk na koszty jest odbiciem początku permanentnego zaciskania pasa [...] kontrola wydatków publicznych staje się problemem centralnym, jeśli nie dominującym” (Pierson 2001b: 456)⁵³. Atrakcyjne systemy i instytucje edukacyjne w 2020 r. będą musiały być w stanie równoważyć negatywny finansowy wpływ stopniowej restrukturyzacji najbardziej hojnych typów państwa dobrobytu na publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo wyższe w ogóle, ale w szczególności najlepsze uniwersytety prowadzące intensywne badania naukowe – w przeciwieństwie

⁵³ Upraszczając, powojenne państwo dobrobytu w Europie opierało się na kilku podstawowych założeniach, które w dużej mierze sprawdzały się, a które dzisiaj – znowu w dużej mierze – się nie sprawdzają. Nicolas Barr z London School of Economics zaliczył do nich sześć następujących punktów: świat składał się z niezależnych państw narodowych, a tym samym ograniczenia polityki ekonomicznej były w dużej mierze krajowe; zatrudnienie było zjawiskiem binarnym: ludzie byli albo zatrudnieni, albo bezrobotni, albo nie byli zaliczani do siły roboczej; międzynarodowa mobilność związana z pracą była niska; typowa rodzina obejmowała pracującego mężczyznę i kobietę opiekującą się domem, a społeczeństwo charakteryzował niski poziom rozwodów; umiejętności nabywane w młodości wystarczały na cały okres kariery zawodowej; oraz struktura wiekowa populacji pozostawała w zasadzie niezmienna (Barr 2005: 22–23).

do sektora opieki zdrowotnej i sektora emerytalnego – są postrzegane przez społeczeństwa europejskie jako te instytucje publiczne, które są w stanie generować swoje dodatkowe przychody poprzez np. stosowanie w praktyce zasad przedsiębiorczości akademickiej czy pobieranie opłat za studia (w tych systemach, gdzie jest to dzisiaj prawnie dozwolone). Im większe sukcesy finansowe odnoszą dzisiaj uniwersytety najbardziej przedsiębiorcze, tym większe jest prawdopodobieństwo, że będą one uważane za wzorce w przyszłości – krótko mówiąc, uniwersytety mogą być w przyszłości poniekąd „karane” za swoją dzisiejszą umiejętność radzenia sobie w trudnych czasach. Nic dziwnego, że – jak napisał D. Bruce Johnstone, światowej klasy ekspert w kwestiach współodpłatności za studia i autor głośnego raportu o finansowaniu uczelni dla UNESCO – okazywana przez szkolnictwo wyższe zdolność radzenia sobie ze stopniowym zmniejszaniem finansowania publicznego powoduje, że kontynuacja tego trendu staje się coraz bardziej prawdopodobna” (Johnstone 2001: 5).

Jednak, co jeszcze ważniejsze, (relatywnie, w stosunku do innych rodzajów przychodów) malejące dofinansowanie publiczne może zmienić zarazem samą naturę relacji „państwo (społeczeństwo) – akademia”. Prywatyzacja szkolnictwa wyższego – czy to w postaci rosnącego udziału przychodów uczelni z płatnego (w Polsce – zaocznego/niestacjonarnego) kształcenia studentów, czy to w postaci rosnącego udziału przychodów ze źródeł prywatnych w całości środków przeznaczanych na badania naukowe – w sposób nieunikniony przekształca kulturę organizacyjną, cele i podstawową misję uniwersytetu. Trwający w Europie (i zaawansowany w USA) proces redefinicji wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w stronę dobra prywatnego (i jednostkowego) jest istotnym czynnikiem, który osłabia dzisiaj przynajmniej część niekwestionowanej dotąd szerzej zasadności publicznego subsydiowania uczelni (zob. dyskusje wokół uniwersytetów i wyższego wykształcenia jako dobru publicznym w Calhoun 2006, Marginson 2006a i Ichilov 2009). Prywatyzacja usług publicznych to między innymi starania o wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemów

emerytalnych (filarowych w miejsce systemów tradycyjnego typu *pay-as-you-go*⁵⁴, czyli opartego na solidarności międzypokoleniowej) i do systemów opieki zdrowotnej (stopniowo prywatyzowanych i opierających się coraz szerzej na dodatkowych, indywidualnych polisach ubezpieczeniowych), zwłaszcza, chociaż nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej⁵⁵. Jednak najbardziej dalekosiężnych konsekwencji tego typu trendów prywatyzacyjnych i prorynkowych można się spodziewać w publicznym finansowaniu szkolnictwa wyższego i finansowaniu badań naukowych na publicznych uczelniach. Jak niedawno podkreślał William Zumeta, „w przeciwieństwie do innych składników budżetu państwowego, szkolnictwo wyższe dysponuje innymi poważnymi źródłami finansowania, po które instytucje edukacyjne, jak czują decydenci polityczni,

⁵⁴ Jak go do dzisiaj nazywa Marek Góra, twórca polskiej reformy emerytalnej.

⁵⁵ Konceptualizacją starzenia się społeczeństw w kontekście gospodarki i reformy systemów emerytalnych od wielu lat (oprócz Banku Światowego) zajmuje się OECD. Warto wspomnieć dwie ważne prace poświęcone starzeniu się (*Reforms for an Aging Society* z 2000 oraz *Live Longer, Work Longer* z 2006) oraz niemal dziesięcioletni cykl tomów poświęconych systemom emerytalnym, począwszy od *Private Pension Systems and Policy Issues* (otwierający serię *Private Pensions Series*, OECD 2000a), poprzez niemal pięciusetstronicowy tom pokonferencyjny *OECD Private Pensions Conference 2000. Insurance and Pensions*, między innymi z tekstem Marka Góry poświęconym polskiemu reformom, OECD 2001e), *Reforming Public Pensions. Sharing the Experiences of Transition and OECD Countries* (OECD 2003d), *Private Pensions. OECD Classification and Glossary* (OECD 2005d), po niedawne dwa tomy porównawcze w skali globalnej – konceptualny *Protecting Pensions. Policy Analysis and Examples from OECD Countries* (OECD 2007d) i typowo faktyczny *Complementary and Private Pensions throughout the World 2008* (OECD 2008b). O ile, jak się wydaje, dla świata akademickiego zajmującego się problematyką systemów emerytalnych w ramach badań *welfare state* punkt odniesienia w postaci dziesięciu lat pracy OECD i Banku Światowego wydaje się stosunkowo mało istotny, o tyle dla świata polityki są to koncepcje i prace o kluczowym znaczeniu. Obserwowany, potężny rozdzwitek między *research* i *policymaking* wymagałby jednak odrębnej analizy, którą pozostawiamy sobie na inną okazję. Warto jednak zauważyć, że podobnie wyglądają relacje między *research* i *policymaking* w badaniach nad szkolnictwem wyższym, przy czym dorobek OECD w tej dziedzinie jest niezaprzeczalnie większy.

mogą sięgnąć w sytuacji konieczności radzenia sobie z głębokimi cięciami budżetowymi” (Zumeta 2004: 85). Procesy prywatyzacyjne i prorynkowe dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego mają fundamentalne znaczenie, ponieważ mogą zmieniać samą naturę instytucji edukacyjnych oraz wywierać bezpośredni wpływ na ich sytuację finansową (jak pytał Gareth Williams o instytucji, którą nazwał uniwersytetem przedsiębiorczym (*entreprising university*): „kiedy nowy bodziec staje się tak potężny, i tak uzależniający, że organizm sam zmienia swoją naturę? A jeżeli ją zmienia, to czy ta zmiana jest ewolucją czy rozkładem? I w jakim sensie tryb funkcjonowania przedsiębiorczego zaczyna dyktować instytucjom edukacyjnym opierający się na wartościach tryb funkcjonowania normatywnego – to pytanie zupełnie kluczowe”; Williams 2004b: 6)⁵⁶.

Kolejnym ważnym procesem, którego można się spodziewać w Europie, jest silniejsze promowanie – jako w dużej mierze nowego i racjonalnego rozwiązania problemu niedofinansowania uniwersytetów europejskich (przy czym niedofinansowanie to pojęcie względne⁵⁷) – szerszego korzystania z prywatnych

⁵⁶ Przypomnijmy, że kraje naszego regionu przeszły (i nadal przechodzą) transformację strukturalną i reformy polityczne i ekonomiczne na skalę nieznaną w powojennej historii – przykładem tych bezprecedensowych transformacji jest również prywatyzacja gospodarki: ocenia się, że przez piętnaście lat poprzedzających upadek komunizmu w naszym regionie sprywatyzowano na całym świecie około 1000 przedsiębiorstw (z czego ponad połowę w Chile). Natomiast przez pierwszych kilka lat transformacji w Polsce, na Węgrzech i w Czechach sprywatyzowano kilka tysięcy dużych przedsiębiorstw i kilkadziesiąt tysięcy małych firm (OECD 1998b: 269).

⁵⁷ Dane europejskie dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego (Eurostat, wrzesień 2009) oraz dane europejskie dotyczące finansowania R&D (Eurostat, wrzesień 2009) pokazują skalę niedofinansowania obydwu sfer w Polsce. Średnie nakłady na R&D w 2007 dla EU-27 wyniosły 1,85% PKB, natomiast Polska osiągnęła poziom 0,57% PKB. Jednak najważniejszymi wymiarami niedofinansowania nauki w Polsce są dwa inne wskaźniki: całkowite nakłady na naukę wyrażone w miliardach euro oraz roczne nakłady na badacza. Wedle danych Eurostatu, Polska przeznaczyła w sumie na R&D 1,764 mld EUR z 229 mld euro wydanych w EU-27, w porównaniu z 61 mld wydanymi w Niemczech, 39 mld we Francji, 36 mld w Wielkiej Brytanii, 11 mld w Szwecji i prawie 10 mld w Holandii. Poziom nakładów na badacza

funduszy na badania naukowe i kształcenie. Komisja Europejska staje się w ostatnich latach coraz mniej negatywnie nastawiona do opłat za studia (podkreślała niedawno w swoim komunikacie, iż „pokazano, że bezpłatne szkolnictwo wyższe samo w sobie nie wystarcza już do zagwarantowania równego dostępu do edukacji oraz maksymalnego poziomu przyjęć na studia” oraz zaprosiła państwa członkowskie UE do przemyślenia, w jakiej mierze „ich aktualny model finansowania [czyli model nie obejmujący opłat za studia – MK] [...] skutecznie gwarantuje sprawiedliwy i pełny dostęp do edukacji wszystkim tym, którzy się do tego kwalifikują” (EC 2005b: 8, 10, zob. konkluzje Aghion 2008: 226; Aghion et al. 2008). Trendy demograficzne w Europie (zwłaszcza niemal nieuchronne starzenie się większości europejskich społeczeństw) – których konsekwencje społeczne z szerszej perspektywy porównawczej pokazują regularnie takie popularne opracowywane przez OECD bazy danych jak *Pensions at a Glance* (OECD 2007b) czy *Health at a Glance* (OECD 2007c) – będą wywierać bezpośredni wpływ na funkcjo-

(researcher, niezależnie od jego umiejscowienia sektorowego) w Polsce w 2007 r. wyniósł 23,5 tys. EUR, natomiast w zachodnich systemach wyniósł 111 tys. EUR w Belgii, 124 tys. EUR w Niemczech, 135 tys. EUR w Irlandii, 108 tys. EUR we Francji, 106 tys. EUR w Holandii, 131 tys. EUR w Austrii czy 155 tys. EUR w Szwecji. Zaledwie kilka krajów EU-15 sytuowało się na poziomie poniżej 100 tys. EUR rocznie na badacza, między innymi Hiszpania, Portugalia i Grecja. Różnice w nakładach między nowymi krajami unijnymi a EU-15 są kilkukrotne. Przeniesienie finansowania badań naukowych z kategorii „dotacje na finansowanie działalności statutowej” do bardziej konkurencyjnej kategorii „środki na realizację projektów badawczych” nie wystarczy, ponieważ nie zwiększy ilości środków w systemie, chociaż jest bardzo ważne. Państwo musi w ramach nowej strategii pokazać, że jest w stanie zapewnić dojście do określonego, średniego poziomu finansowania R&D znanego ze średnio zamożnych gospodarek europejskich. Zmiany w organizacji i zarządzaniu oraz w polityce kadrowej w szkolnictwie wyższym w krajach najbardziej rozwiniętych w ostatnich dwóch dekadach szły w parze ze zmianami w poziomie finansowaniu. Zgadzam się tutaj z Maciejem Żyliczem, który uważa w Polsce za niezbędne podniesienie nakładów finansowych – i zarazem wspiera przechodzenie w finansowaniu nauki do systemu projektów badawczych, kosztem dotacji statutowej, która obniża konkurencyjność systemu (pomagając utrzymywać tych, „którzy permanentnie przegrywają konkursy grantowe” (Żylicz 2009: 1, 9).

nowanie państwa dobrobytu w ogóle, a jedynie pośrednio, poprzez rosnącą presję na wszystkie wydatki publiczne, będą dotyczyć funkcjonowania uniwersytetów. Silne i atrakcyjne instytucje edukacyjne będą w stanie kierować zmianami wzorców finansowania szkolnictwa wyższego w swoich krajach – a słabe instytucje będą dryfować wraz z nimi.

Kolejnym ważnym procesem z perspektywy atrakcyjności szkolnictwa wyższego będzie wpływ reform sektora publicznego na atrakcyjność akademii dla nowych pokoleń naukowców (a zmiana ta jest już szczególnie negatywna w krajach anglosaskich, zob. Deem 2006a: 292 i Deem and Brehony 2005; zob. również raport na temat brytyjskiej kadry akademickiej napisany przez Olivera Fultona w: Enders 2000, czy Kwiek 2003e i 2004d na temat Polski). Ogólne wezwanie Komisji głoszące, że Europa musi „odpowiadać na nową rzeczywistość społeczną” – zrodzoną przez globalizację i demografię – poprzez „nowe podejście do agendy społecznej, z implikacjami zarówno dla poziomu krajowego, jak i dla poziomu europejskiego” (EC 2007e: 4), może również wywierać pośredni wpływ, przekładany na poszczególne konteksty krajowe, na publiczne szkolnictwo wyższe i jego finansowanie. Nowa unijna agenda społeczna obejmuje swoim oddziaływaniem cały sektor publiczny. Ponadto każde przesunięcie priorytetów w stronę pomocy społecznej (*social assistance*) automatycznie może rodzić negatywne konsekwencje finansowe dla publicznych uczelni, z racji zamkniętej puli ogółu funduszy publicznych przeznaczanych z podatków na usługi publiczne jako całość (zob. Teixeira 2009: 47 czy Salerno 2007: 121). Jak napisał Joseph E Stiglitz w swojej fundamentalnej pracy *Ekonomia sektora publicznego*: od urodzenia aż po śmierć, na nasze życie na nieskończoną ilość sposobów wpływają działania rządu – czyli w naszym kontekście: publiczne uczelnie zmieniają się w taki sposób i w takiej mierze, jak i w jakiej mierze zmienia się ich publiczne finansowanie (Stiglitz 2000: 3, zob. również zwłaszcza książki Nicolasa Barra, wiążące finansowanie edukacji z finansowaniem usług sektora publicznego – Barr 2001, 2004, czy poświęcone tylko finansowaniu szkolnictwa wyższego, Barr and Crawford 2005).

Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w kierunku dobra prywatnego (i jednostkowego) jest procesem, który może jeszcze bardziej uderzyć w podstawy tradycyjnej idei publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego. W „społeczeństwie interesariuszy” (Guy Neave’a *stakeholder society*) fundamentalna relacja między instytucjami szkolnictwa wyższego i ich interesariuszami jest zawsze „warunkowa” – co z kolei wprowadza do niej element „wrodzonej niestabilności” (Neave 2002a: 22), w tym element niestabilności finansowej. Zmienia się ekonomiczne uzasadnienie finansowania szkolnictwa wyższego: jak podkreśla Philip G. Altbach, „w aktualnej debacie dominuje w dużej mierze argument ujmujący wykształcenie jako dobro prywatne”, a jest to wynikiem połączenia myślenia ekonomicznego, ideologicznego i filozoficznego (Altbach 2007c: xx). Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego przebiega równolegle do dwóch innych procesów widocznych w Europie. Pierwszym jest wspomniana ponowna refleksja nad opłatami za studia – jako proces w małej skali (np. w krajach transformacji ustrojowej⁵⁸).

⁵⁸ Opłaty za studia odegrały kluczową rolę w ekspansji zarówno prywatnego, jak i publicznego sektora w polskim szkolnictwie wyższym w ostatnim dwudziestolecu. W 2008 r. kwota zebrana w postaci opłat za studia w obydwu sektorach osiągnęła poziom 4459 mln PLN, przy czym tylko nieznacznie większa jej część trafiła do instytucji prywatnych (2325 mln PLN – 52,1%). A zatem w praktyce niemal połowa wszystkich opłat za studia (47,9%) pobieranych w polskim szkolnictwie wyższym trafiła do sektora publicznego, który jest nominalnie i z mocy konstytucji „bezpłatny” (czyli finansowany z podatków). Ten być może najbardziej uderzający finansowy aspekt prywatyzacji sektora publicznego nie był, jak się wydaje, szczególnie głęboko analizowany w polskich badaniach edukacyjnych. Pomimo istnienia kwitnącego sektora prywatnego (z trzydziestoczworoprocentowym udziałem w rynku edukacyjnym w 2008) niemal połowa przychodów z opłat za studia trafia do – w ten sposób prywatyzowanego – sektora publicznego. W konkurencji z sektorem prywatnym, sektor publiczny w kategoriach liczby studentów jest silny, ale w kategoriach finansowych jest bardzo silny. Zarazem udział przychodów z opłat za studia w sektorze publicznym w ostatnich dziesięciu latach zwiększał się z 15% w 1997 r. do niemal 25% w 2003. Od tamtej pory stopniowo spada, aby w roku 2007 osiągnąć poziom 19,8% i w 2008 już tylko 14,4% (GUS SWF 2009: 317–322). Przewidywane są dalsze spadki w związku z procesami

Natomiast drugim jest ponowna refleksja nad finansowaniem ogółu usług publicznych jako sposobem radzenia sobie z finansowym zaciskaniem pasa europejskich reżimów państwa dobrobytu – jako proces w dużej skali.

Jednocześnie wiedza coraz częściej powstaje poza szkolnictwem wyższym. Jest też w coraz większym stopniu finansowana przez sektor biznesowy, a nie z pomocą funduszy publicznych. Stawia to uniwersytety w coraz trudniejszej sytuacji. W krajach OECD udział badań naukowych prowadzonych przez sektor przemysłowy w całości badań naukowych rośnie nieprzerwanie od dwudziestu lat (i w 2007 r. wyniósł niemal 70% (68%; zob. OECD 2006d: 67–73, OECD 2007a: 30–40). Jak to niedawno stanowczo ujęła Komisja, „aby przyciągnąć więcej finansowania, uniwersytety muszą przede wszystkim przekonać swoich interesariuszy – rządy, firmy, rodziny – że istniejące zasoby są wydajnie spożytkowywane oraz że nowe zasoby stworzyłyby jakąś wartość dodaną. Wyższego finansowania nie można uzasadnić bez przeprowadzenia głębokich zmian: finansowanie takich zmian jest głównym uzasadnieniem i głównym celem nowych inwestycji w edukację” (EC 2005b: 8). Zachęty do podejmowania transformacji w funkcjonowaniu publicznego szkolnictwa wyższego mogą pochodzić z nowych rozwiązań finansowych (które Komisja określa mianem nowych „kontraktów” zawieranych między uniwersytetami i społeczeństwami europejskimi).

Przez ostatnie półwiecze, pomimo rewolucji ilościowej, czyli umasowienia szkolnictwa wyższego, edukacja na wyższym poziomie w Europie pozostawała stosunkowo stabilna z jakościowego punktu widzenia, a jej podstawowa struktura pozostawała niezmieniona. Ale, jak to świetnie ujął Malcolm Skilbeck, przypomnijmy jeszcze raz, mamy dzisiaj do czynienia z fundamentalną zmianą: „Uniwersytet nie jest już spokojnym miejscem, w którym w równym tempie uczy się studentów, wykonuje prace badawcze i kontempluje wszechświat, jak w poprzednich

demograficznymi. Bardziej szczegółową analizę tego problemu zob. w: Kwiek 2009a.

stuleciach. Uniwersytet to potężny, skomplikowany, wymagający i konkurencyjny biznes, który wymaga stałego inwestowania na wielką skalę” (jak przypomina Malcolm Skilbeck, cytowany w OECD 2004a: 3). Kto uważa inaczej, ten przypuszczalnie się myli. Najważniejsze czynniki powodujące zmiany na całym świecie są do siebie strukturalnie niezwykle podobne (zob. Johnstone 2006). Popychają one systemy szkolnictwa wyższego coraz silniej w stronę rynku (czy quasi-rynku; lub jak chcą Zemsky, Wegner i Massy – uniwersytety stają się *market sensitive*, a powinny stawać się *market-smart*, 2004) i konkurencji (oraz, nieco paradoksalnie, ku zwiększonej regulacji ze strony państwa w połączeniu z relatywnym zmniejszaniem finansowania publicznego)⁵⁹. Jak niedawno zauważył Fazal Rizvi, prywatyzacja stała się globalnie dominującym procesem, o którym zakłada się, że jest „jedynym sposobem zapewnienia wydajnego i skutecznego dostępu do usług publicznych, w tym do usług edukacyjnych”. Co więcej, „w większej części świata instytucje edukacyjne zachęca się, jeśli nie wręcz zmusza, do przyjmowania zasad dynamiki rynkowej w zarządzaniu ich najważniejszymi funkcjami” (Rizvi 2006: 65).

Przez dwa ostatnie stulecia „rynek” nie wywierał poważniejszego wpływu na uniwersytety: większość nowoczesnych uniwersytetów w Europie kontynentalnej została stworzona przez państwo i w okresie powojennego boomu była przez państwo niemal w całości finansowana (historycznie, zob. Rüegg 2004, de Ridder-Symoens, 1996; filozoficzne i historyczne ujęcia uniwersytetu – zob. Drozdowicz 1995, 2003). Przez ostatnich dwieście lat olbrzymia większość studentów uczyła się na uczelniach publicznych, a większość kadry akademickiej pracowała w publicznych instytucjach (w ramach wszystkich najważniejszych modeli uniwersytetu w Europie, które służyły z kolei jako wzorce dla innych, najczęściej kolonizowanych części świata,

⁵⁹ Publiczne uniwersytety coraz szerzej korzystają (muszą korzystać, ale i chcą korzystać) z metod generowania przychodów znanych do niedawna tylko z sektora prywatnego. Wiara, że państwa nie są już w stanie finansować ekspansji szkolnictwa wyższego i że szersze oparcie na prywatnych źródłach przychodu jest niezbędne staje się „niemal powszechna” (Rizvi 2006: 66).

niezależnie od tego, czy mamy tu na myśli francuski model napoleoński, niemiecki model humboldtowski, dominujący do dzisiaj w całej Europie Środkowej, czy też – i tu pojawia się już więcej zastrzeżeń terminologicznych – model brytyjski). Siły rynkowe kształtują dzisiaj zachowania sektora prywatnego w edukacji w Europie (od Portugalii i Hiszpanii, poprzez Włochy, wschodnie i zachodnie Bałkany, po Polskę i Estonię), ale – co jeszcze ważniejsze, coraz bardziej redefiniują one zarazem pośrednio misję tradycyjnych publicznych instytucji edukacyjnych (w stronę instytucji o organizacji i zarządzaniu bardziej biznesowym)⁶⁰. Coraz częstsze stają się zmiany statusu prawnego uniwersytetów w Europie – na przykład w stronę fundacji. Uniwersytety publiczne stające się fundacjami to już nie jest ani sektor publiczny, ani sektor prywatny (typu *non-profit* czy *for-profit*); to nowy, sprywatyzowany sektor niepubliczny i nieprywatny. Nadal nie jest jasne, w jaki sposób konkurencja między instytucjami publicznymi i prywatnymi w różnych częściach Europy (ale zwłaszcza w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie sektor prywatny jest najbardziej rozwinięty) oraz konkurencja mniej i bardziej biznesowych modeli zarządzania insty-

⁶⁰ Olbrzymim, ciągle tylko potencjalnym niebezpieczeństwem dla uczelni jest upowszechnianie myślenia, w ramach którego wartością samą w sobie jest równe traktowanie prywatnego i publicznego sektora w usługach (tutaj: w szkolnictwie wyższym). Globalnym źródłem argumentacji o koniecznym równouprawnieniu obydwu sektorów we wszystkich usługach są GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*, funkcjonujące do 1993 r.), zastąpione w 1995 r. przez WTO (*World Trade Organization*). Każda próba włączenia usług edukacyjnych na wyższym poziomie do sektora globalnie liberalizowanych usług stanowi potencjalne zagrożenie dla finansowania (i funkcjonowania) uczelni publicznych – w tych krajach, w których istnieje rozbudowany sektor prywatny. Do podobnych idei (równouprawnienie sektorów) odwołują się polskie pomysły, z którymi się nie zgadzam: wprowadzenie czesnego w sektorze publicznym na podstawie argumentu równości sektorów oraz wprowadzenie możliwości kontraktowania kierunków studiów przez MNiSW w obydwu sektorach na podstawie tego samego argumentu. Krytykę zob. W: Kwiek and Arnhold 2010. O splocie GATT – WTO – szkolnictwo wyższe, zob. numer *Globalisation, Education, and Societies* pod red. Susan Robertson, „WTO/GATS and the Global Education Services Industry” (1/2003).

tucjami edukacyjnymi wpłynie na podstawową misję publicznego szkolnictwa wyższego⁶¹.

Pytania o nowe źródła uczelnianych dochodów i umasowienie szkolnictwa wyższego są z sobą ściśle powiązane, podobnie jak pytania o prywatyzację szkolnictwa wyższego w Europie, dostęp do edukacji i dopasowanie edukacji do rynku pracy. Koncepcje społeczeństwa opartego na wiedzy (i gospodarki opartej na wiedzy) zakładają kluczową rolę wysokiej stopy partycypacji w szkolnictwie wyższym dla konkurencyjności gospodarczej państw i regionów (zwłaszcza w ujęciach proponowanych przez organizacje ponadnarodowe: World Bank 2002, OECD 1999a, 2007i, Santiago et al. 2008a, 2008b)⁶². Sprawiedliwy dostęp do edukacji, ekspansja edukacyjna i masowe szkolnictwo wyższe stają się stopniowo najważniejszymi pojęciami teoretycznymi i terminami z dziedziny polityki edukacyjnej, obok takich pojęć i terminów, jak: wewnętrzne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego, dywersyfikacja strumieni finansowych w szkolnictwie wyższym czy stratyfikacja populacji studentów. Jednak w jaki sposób miałyby się odbywać dalsza ekspansja systemów edukacyjnych w Europie w ramach istniejących rozwiązań organizacyjnych, administracyjnych i zwłaszcza finan-

⁶¹ Dobrym przykładem mogą znowu być transformacje publicznych uniwersytetów w Polsce – zdecydowanie w stronę organizacji parabiznesowych – pod wpływem dwóch form prywatyzacji: prywatyzacji wewnętrznej (oferowania na olbrzymią skalę płatnych studiów zaocznych w nominalnie bezpłatnym otoczeniu) oraz prywatyzacji zewnętrznej, silnie wspieranej, współtworzonej przez polskie środowisko akademickie – pojawienie się 326 (2008) prywatnych instytucji edukacyjnych w latach 1989–2008.

⁶² Nie możemy nie wspomnieć o fundamentalnej kwestii związanej z potencjalną zmianą statusu wiedzy powstającej w ramach nowego paradygmatu gospodarki opartej na wiedzy: wiedza staje coraz bardziej *wewnętrzną*, a nie *zewnętrzną* częścią procesów ekonomicznych. Jak piszą Jenny Ozga i Bob Lingard, redaktorzy tomu *Education Policy and Politics*, „wzrost gospodarczy jest uzależniony od maksymalizacji wyników pracowników wiedzy (*knowledge workers*) i wydajności zasobów wiedzy. [...] Wytwarzanie wiedzy znajduje się w coraz bliższych relacjach z polityką gospodarczą: liczy się to, co liczy się dla gospodarki” (Ozga and Lingard 2007: 77–78). Prowadzi to do potencjalnej redefinicji roli naukowca (roli znanej już rzecz jasna z sektora przedsiębiorstw).

sowych oraz w jaki sposób ekspansja ta miałaby przekładać się na lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i oczekiwań rynku pracy?⁶³ Niedawno opublikowany dokument Komisji Europejskiej (z grudnia 2008 r.) towarzyszący inicjatywie „New Skills for New Jobs: Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs” podkreśla potrzebę wyraźnego zwiększenia poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym i wiąże ją ze zmianami technologicznymi, globalizacją i nowymi formami organizacji pracy (EC 2008b: 23). Z kolei raport CEDEFOP prezentuje projekcję ilościową, opartą na analizie 25 krajów unijnych, wedle której niemal 19 mln nowych miejsc pracy powstających w Unii Europejskiej do 2020 r. będzie wymagało od pracowników posiadania wyższego wykształcenia (w porów-

⁶³ Dane z ostatnich lat w Polsce pokazują rosnącą dominację w polskim szkolnictwie wyższym grupy kierunków „nauki społeczne, gospodarka i prawo” wedle „grup kierunków” studiów GUS: z punktu widzenia potrzeb gospodarki grupa o małym znaczeniu, w porównaniu zwłaszcza z dwiema: „nauka” oraz „technika, przemysł i budownictwo”. Całkowita liczba studentów w grupie kierunków społecznych, biznesowych i prawnych nadal nieznacznie rośnie, natomiast grup technicznych utrzymuje się na tym samym, niskim poziomie (w perspektywie porównawczej OECD). W 2007 r. nadal około 31% studentów pierwszego roku w sektorze publicznym podjęło studia na studiach społecznych i pokrewnych, natomiast w sektorze niepublicznym było to 53%. Wielkim sukcesem transformacji oferty edukacyjnej sektora niepublicznego (oraz wyrazem mądrości studentów tego sektora) jest spadający od kilkunastu lat udział studentów pierwszego roku w tej dziedzinie kierunków: z 77% w 1998 do 62% w 2002 i 53% w 2007 r. Jednocześnie, co bardzo pozytywne, rośnie wyraźnie liczba studentów na kierunkach „nauka”: niemal dwukrotnie w obydwu sektorach wzrosła liczba studentów pierwszego roku (odpowiednio z 5,33% i 3,79% w 1998 do 10,51% i 6,54% w 2007). Badania najbardziej rozwiniętych krajów OECD pokazują, że długoterminowe pożądane zmiany w strukturze studentów w obydwu sektorach obejmują zmniejszanie się udziału kierunków społecznych i pokrewnych oraz zwiększanie się udziału kierunków „nauka” oraz „technika, przemysł i budownictwo”. Również absolwenci ostatnich dwóch grup kierunków studiów otrzymują najwyższą premię płacową za wykształcenie (tradycyjnie najniższą w obszarze OECD otrzymują absolwenci kierunków humanistycznych). W Polsce w ostatnich latach najszybciej w grupie kierunków społecznych i pokrewnych rośnie liczba studentów w niestacjonarnej części sektora niepublicznego oraz stacjonarnej części sektora publicznego (a spada w niestacjonarnej części sektora publicznego).

naniu z 13 milionami miejsc pracy wymagającymi od nich wykształcenia średniego i 12,5 milionów nie wymagających od nich żadnego formalnego wykształcenia bądź wykształcenia na najniższym poziomie, CEDEFOP 2008: 13). Zarazem analizy przeprowadzone przez OECD podkreślają, że w aktualnie dostępnych danych nie ma żadnych przesłanek sugerujących „efekt wypierania” (*crowding-out effect*) z rynku pracy osób gorzej wykształconych przez osoby lepiej wykształcone: „wprost przeciwnie, jak się wydaje, mamy do czynienia z pozytywnym wpływem na poziom zatrudnienia jednostek gorzej wykształconych w tych krajach, w których ma miejsce ekspansja edukacyjna” (Hanssen 2007: 18; zob. również Bassanini and Duval 2006).

Systemy edukacyjne w takich nowych krajach UE, jak: Polska, Rumunia i Bułgaria i w takich krajach starej Unii, jak: Portugalia, Hiszpania i Włochy z powodzeniem łączą wysoki wzrost poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym z (wewnętrzną lub zewnętrzną) prywatyzacją. Ogólny obraz jest stosunkowo klarowny – po pierwsze, poważna ekspansja krajowych systemów edukacyjnych była możliwa dzięki prywatyzacji (widocznej zwłaszcza w pierwszej grupie krajów w formie ekspansji sektora prywatnego); po drugie, poważna ekspansja owych systemów w ostatnich kilkunastu latach nie wymagała odpowiadającego mu wzrostu publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe, ani w wymiarze na głowę studenta, ani jako udział w PKB w analizowanych krajach. Jednak pojawia się tu wiele poważnych ograniczeń, które wymagałyby głębszych badań, przede wszystkim empirycznych⁶⁴. Ograniczenia te to przede

⁶⁴ Liczba uczelni prywatnych (w sensie OECD „niezależnych instytucji prywatnych”) jest największa w tych systemach, w których procesy umasowienia szkolnictwa wyższego zaczęły się z opóźnieniem w stosunku do krajów Europy Zachodniej, zwłaszcza w związku z transformacjami społecznymi i ekonomicznymi zapoczątkowanymi stopniowym upadaniem systemów komunistycznych. W roku akademickim 2003/2004, wedle najnowszych danych UNESCO-CEPES, najwięcej tego typu uczelni oprócz Polski funkcjonowało w Bułgarii (14), Estonii (24), na Litwie (17) i Łotwie (19), w Macedonii (40), Rumunii (67) i Słowenii (27). Ponadto w Federacji Rosyjskiej ich liczba zbliżała się do 400, a na Ukrainie do 200 (UNESCO-CEPES, http://www.cepes.ro/information_services/statistics_04.htm). W badaniach nad szkolnictwem

wszystkim, oprócz wątpliwości dotyczących jakości wykształcenia, umiejętności i kompetencji absolwentów opuszczających sektor prywatny i sprywatyzowaną część sektora publicznego (w polskim przypadku – płatne studia zaoczne), odpowiedź rynku pracy na rosnący dostęp do edukacji na wyższym poziomie poprzez prywatyzację w obydwu formach. Pojawiają się następujące pytania: czy prywatyzacja jest dobrym rozwiązaniem problemu koniecznego podnoszenia poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym w tych systemach, w których wszystkie tradycyjne sposoby, finansowane przez państwo wydają się strukturalnie trudne do osiągnięcia, przede wszystkim z powodów finansowych ograniczeń ekspansji systemów edukacyjnych? Jeśli ekspansja poprzez prywatyzację (w obydwu odmiennych formach) jest dobrym rozwiązaniem, to czy jest to taki jej rodzaj, jakiego potrzebują krajowe rynki pracy oraz rynek pracy w Europie jako całości? Jak absolwenci pochodzący z tych (stosunkowo) młodych segmentów szkolnictwa wyższego oceniają siebie na rynku pracy i jak oceniają ich pracodawcy, zwłaszcza w porównaniu z absolwentami z tradycyjnym, dziennym wykształceniem zdobytym w instytucjach publicznych? Czy trendy obserwowane w publicznym i prywatnym szkolnic-

wyższym powszechnie uznaje się, że sektor prywatny w Europie powstawał przede wszystkim w tych krajach, w których radykalnie wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży, a zarazem nie istniały możliwości finansowania wzrostu liczby studentów z funduszy publicznych. Sektor prywatny otrzymał zielone światło na wprowadzenie płatnych form studiów w systemach, w których uczelnie publiczne były bezpłatne (finansowane z podatków). Całkowity brak sektora prywatnego lub jego marginalne znaczenie w olbrzymiej większości krajów dawnej UE-15 wynika przede wszystkim z braku potrzeby jego istnienia. Systemy zachodnie ewoluowały w stronę systemów masowych od kilku dziesięcioleci, a ewolucja ta była finansowana ze środków publicznych. Rosnącej liczbie studentów towarzyszyły rosnące nakłady na szkolnictwo wyższe, najczęściej nie tylko w wymiarze nominalnym, ale także w przeliczeniu na studenta. Taki rozkład priorytetów finansowych w krajach transformacji, w tym w Polsce, wydawał się niemożliwy. Ponadto nowoczesne uniwersytety europejskie były instytucjami państwowymi i nie istniała tradycja funkcjonowania prywatnych instytucji edukacyjnych (tak rozpowszechniona np. w Japonii czy Korei, w których sektor ten przyjmuje obecnie 80% studentów).

twie wyższym są izomorficzne czy rozbieżne? Oraz w jaki sposób wewnętrzna prywatyzacja instytucji publicznych (mechanizmy współodpłatności za studia w ramach kształcenia, przedsiębiorczości akademickiej w ramach badań naukowych i działań podejmowanych w ramach trzeciej, regionalnej misji uniwersytetu, w tym przede wszystkim rosnąca zależność finansowa od dodatkowego, zewnętrznego i najczęściej pozabudżetowego finansowania) przyczynia się do ich transformacji od wewnątrz, na przykład wymuszając lub promując pewne wzorce zachowań badaczy i jednostek uczelnianych? Najważniejsze formy prywatyzacji szkolnictwa wyższego w Europie pozostają nadal niemal całkowicie poza zainteresowaniem badaczy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza z szerszej, europejskiej perspektywy porównawczej. Zarazem prywatyzacja jest dyskutowana w wielu krajach UE, w tym we wszystkich krajach z obydwu wymienionych tu grup, a w kilku z nich jest planowana bądź wprowadzana w życie w innych usługach publicznych (głównie w sektorze emerytalnym i sektorze opieki zdrowotnej, czego najbliższym przykładem są polskie reformy)⁶⁵.

⁶⁵ Ekspansja szkolnictwa wyższego w Polsce poprzez prywatyzację wewnętrzną (rozwój sektora prywatnego) i wewnętrzną (finansowe mechanizmy rynkowe w sektorze publicznym) zmusza do stawiania pytań o zatrudnialność absolwentów pochodzących z obydwu segmentów płatnych studiów. O ile związki między instytucjami publicznymi i rynkiem pracy były w Europie szczegółowo badane, o tyle związki między instytucjami prywatnymi (i płatnym segmentem publicznym) i rynkiem pracy pozostają niemal całkowicie niezbadane. Dane zbierane przez GUS w Polsce nie pozwalają na identyfikację na rynku pracy absolwentów uczelni publicznych i prywatnych – chociaż pozwalają na wskazanie bardzo wysokiej premii płacowej za wykształcenie (jednej z pięciu najwyższych w gospodarkach OECD, niezależnie od stosowanej metodologii – *internal private rate of return* czy tradycyjnej *wage premium on education*). Zwrot inwestycji w edukację na wyższym poziomie, jak pokazują badania struktury wynagrodzeń, jest rzecz jasna wyższy dla pracowników sektora prywatnego i niższy dla pracowników sektora publicznego oraz wyższy dla mężczyzn i niższy dla kobiet. Paradoksalnie, jest wyższy dla mężczyzn i kobiet z wykształceniem licencjackim zatrudnionych w sektorze prywatnym (152% i 161%) niż dla mężczyzn i kobiet z wykształceniem magisterskim w sektorze publicznym (121% i 117%). Zob. GUSb 2009: 64.

4. Nowi interesariusze uniwersytetu a związki kształcenie/badania naukowe

W Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu (dotychczas w sektorze publicznym, w sensie praktycznym, a nie tylko werbalnym, stosunkowo mało istotnych) w następnej dekadzie będzie radykalnie rosnąć. Uniwersytety w warunkach masowości szkolnictwa wyższego będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na radykalnie nowe potrzeby studentów, pracodawców i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane (zob. wymiar regionalny funkcjonowania uczelni w Arbo and Benneworth 2006, Goddard 2000, OECD 2005f, 2007i). Relacje między interesariuszami mogą zatem zostać w poważnym stopniu przeformułowane. Jak wspominaliśmy, przypuszczalnie zmaleje finansowa rola państwa, a wzrośnie jego rola nadzorująca, wzrośnie również rola studentów i rynku pracy w sektorze uczelni nastawionych bardziej na kształcenie; oraz wzrośnie rola przemysłu i regionów w sektorze uczelni nastawionych bardziej na badania naukowe (czyli wśród tradycyjnie bardziej elitarnych uniwersytetów). I wreszcie – co istotne w kontekście atrakcyjności kariery akademickiej – zmaleje rola kadry akademickiej jako interesariusza uczelni: kadry, która będzie coraz bardziej traktowana jako „akademicka siła robocza” (*academic labor force*), reprezentująca albo zaawansowany „przemysł oparty na wiedzy” (*knowledge industry*, w przypadku uniwersytetów badawczych, czyli *knowledge-intensive universities*), albo coraz mniej wyszukany i coraz bardziej zróżnicowany co do poziomu i jakości kształcenia sektor „kształcenia i szkolenia” (*teaching and training*), by pozostać w obrębie pierwotnych sformułowań pokazujących kierunek zachodzących zmian. Na planie bardziej ogólnym, umasowienie szkolnictwa wyższego jest powiązane z rosnącym znaczeniem owych nowych interesariuszy (jak napisał Guy Neave na temat procesów zachodzących w Europie kontynentalnej, „ponowne odkrycie ‘interesariuszy’ jako jednego z wymiarów polityki edukacyjnej jest blisko związane z powstaniem uniwersytetu masowego”, Neave 2002a: 17).

Jednak uniwersytety w wirze transformacji nie mogą zapominać o swoim kluczowym interesariuszu wewnętrznym – właśnie o kadrze akademickiej. Wśród transformacji i adaptacji do nowych wyzwań zwanych potocznie gospodarką opartą na wiedzy, społeczeństwem wysokich umiejętności, społeczeństwem postindustrialnym, globalnym itp., uczelnie nie mogą zapominać o potrzebie bycia atrakcyjnym i konkurencyjnym miejscem pracy i realizacji zawodowej dla naukowców, niezależnie od tego, jak bardzo chciałyby zredefiniować (czy może raczej – zredukować) ich tradycyjne potrzeby, ukształtowane w ramach tradycyjnego uniwersytetu nowoczesnego. Zwłaszcza że coraz bardziej rośnie przepaść między *professionals* zatrudnionymi w sektorze prywatnym a *academics* zatrudnionymi na europejskich uczelniach: najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (*creative class* Richarda Floridy czy *symbolic analysts* Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z naukowcami z sektora publicznego, co już dzisiaj w wielu dziedzinach nauki staje się olbrzymim problemem zastępowalności pokoleń, zob. Florida 2002, Florida 2008, Reich 1992 czy wreszcie Frank 2007; szczegółowe analizy pensji akademickich w Europie zob. najnowszy tom EC 2007c). W centrum łańcucha edukacyjnego i łańcucha badawczego na uczelniach znajduje się naukowiec (a w Polsce tak zwany pracownik naukowo-dydaktyczny) i to z nim ma kontakt student (oraz to on prowadzi badania naukowe). Coraz bardziej zróżnicowane potrzeby studentów – będące pochodną między innymi zróżnicowanej populacji studenckiej w umasowionych systemach edukacji – już dzisiaj prowadzą do różnicowania systemów i instytucji (oraz, równolegle, do różnicowania profesji akademickiej). Spodziewana ewolucja profesji akademickiej w kolejnej dekadzie może ją w fundamentalny sposób zmienić, zwiększyć jej heterogeniczność i przy okazji przeorać tradycyjne relacje między kształceniem i badaniami naukowymi na uniwersytetach europejskich. Procesy te za oceanem, w ramach modelu anglosaskiego, są już bardzo zaawansowane i szeroko badane w literaturze przedmiotu⁶⁶.

⁶⁶ Zob. choćby wyniki globalnego projektu badawczego CAP (*Changing Academic Profession*) w dwóch tomach RIHE 2009 i RIHE 2008. Polska do

Tradycyjny humboldtowski model uniwersytetu harmonijnie łączył z sobą kształcenie i badania naukowe, ale był zarazem zasadniczo nastawiony na potrzeby kadry akademickiej (czyli był *faculty-centered*, zob. Fallon 1980, Röhrs 1995, Readings 1996, Kwiek 2006a: 81–138, 2006b). Model anglosaski, wywodzący się między innymi od Johna Henry’ego Newmana, był z kolei w dużej mierze nastawiony na kształcenie i na studentów (czyli był *student-centered*, zob. Pelikan 1992, Rothblatt 1997, Rüegg 2004). Zmagania między dwiema konkurującymi dziewiętnastowiecznymi ideami tego, czym powinna być instytucja uniwersytetu, nadal trwają. Pytanie o to, w jaki sposób łączyć kształcenie i badania naukowe, w jakiego typu instytucjach edukacyjnych te oddzielne misje można nadal z sobą łączyć oraz w jaki sposób je finansować w różnych częściach coraz bardziej różnicujących się systemów edukacyjnych i w różnych dziedzinach nauki traktowanych jako priorytetowe w różnych częściach Europy – stanie się pytaniem fundamentalnym w latach 2010–2020. Czy atrakcyjne uniwersytety europejskie w 2020 r. będą bliższe amerykańskiemu i brytyjskiemu (anglosaskiemu) modelowi uniwersytetu, który tradycyjnie był o wiele bardziej zorientowany na studentów niż kontynentalne modele uniwersytetu w Europie (tradycyjnie bardziej „oligarchiczne”, w sensie *academic oligarchy*, jakiego Burton Clark użył w odniesieniu do uniwersytetów włoskich)? Najprawdopodobniej odpowiedź na to pytanie jest pozytywna, ale i wymaga dalszego zróżnicowania. Większa część szkolnictwa wyższego w Europie, oprócz jego najbardziej elitarnych segmentów badawczych, zacznie bardziej koncentrować się na studentach i ich coraz wyraźniej formułowanych (również przez państwowe, a z czasem ogólnoeuropejskie komisje akredytacyjne) potrzebach. Wsparciem tych tendencji jest Proces Boloński, który niemal w całości koncentruje się na kształceniu i potrzebach studentów – z niemal całkowitym pominięciem problematyki badań naukowych.

CAP przystąpiła w 2010 r. w ramach projektu EUROAC (*The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*) Europejskiej Fundacji Nauki, którym kieruje – ale szczegółowe wyniki badań porównawczych będą znane najwcześniej w 2011 r.

Większość nieelitarnych instytucji edukacyjnych w Europie (w tym niemal wszystkie instytucje prywatne niemal w całości uzależnione od opłat za studia wnoszone przez studentów) jest już zorientowana na kształcenie studentów, natomiast uniwersytety są nadal w stanie łączyć ich kształcenie z prowadzeniem badań naukowych. Jednak jak zauważa raport European University Association na temat wpływu Procesu Bolońskiego na zmieniające się misje uniwersytetu:

[...] coraz bardziej rośnie świadomość, że najistotniejszym dziedzictwem procesu [bolońskiego] będzie *zmiana paradygmatu edukacyjnego na kontynencie*. Instytucje powoli odchodzą od systemu kształcenia formowanego przez nauczycieli w stronę idei szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach. Tym samym reformy [bolońskie] kładą fundamenty pod budowę systemu dostosowanego do odpowiadania na rosnącą różnorodność potrzeb studentów. Instytucje i ich kadra dopiero zaczynają sobie powoli uświadamiać potencjał reform bolońskich dla tych celów (*Trends V*: 8, podkr. moje MK).

Sformułowania dotyczące potrzeby głębokich zmian systemowych związanych z kształceniem na uniwersytetach pojawiają się również w komunikacie londyńskim Procesu Bolońskiego z 2007 r. (który zakłada „ruch w kierunku szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach”, London Communiqué 2007: 2). Transformacje szkolnictwa wyższego do 2020 r. można będzie traktować jako potężne zmiany paradygmatyczne tradycyjnych uniwersytetów pod europejskimi hasłami Procesu Bolońskiego, i to zarówno tych osadzonych w humboldtowskiej tradycji niemieckiej, jak i tych osadzonych we francuskiej tradycji napoleońskiej. Szczególnie dotyczyć to będzie instytucji w nowych krajach unijnych w Europie Środkowej, które są nadal w dużej mierze łagodnie elitarne, stosunkowo konserwatywne i zarazem skoncentrowane na kadrze akademickiej. Misje uniwersyteckie już dzisiaj ulegają silnej redefinicji, a ich zmiany, na przykład w kierunkach proponowanych powyżej, a koncentrujących zadania uczelni na studentach i ich kształceniu, mogą wymagać fundamentalnej rekonstrukcji ról społecznych instytucji edukacyjnych (oraz rekonstrukcji ról społecznych kadry akademickiej). Poważnej redefinicji może zatem

zostać poddana najważniejsza bodaj cecha współczesnych europejskich uniwersytetów – łączenie kształcenia studentów i badań naukowych w ramach podstawowej misji uniwersytetu. Tym samym, jak się wydaje, konsekwencje Procesu Bolońskiego w takim wymiarze na poziomie europejskim, krajowym, instytucjonalnym i indywidualnym (czyli na poziomie poszczególnych naukowców) pozostają nie do końca uświadamiane. Pośrednio, poprzez wysunięcie na czoło priorytetów studentów i misji kształcenia, Proces Boloński stanowi bodaj najpoważniejsze jak dotąd praktyczne zakwestionowanie tradycyjnych, nowoczesnych ról uniwersytetu pochodzących z tradycji humboldtowskiej – zwłaszcza w wersji najbardziej elitarnej, czyli reprezentowanej przez najlepsze uczelnie (kategoryzowane jako *research universities*). Kształcenie – tak, badania naukowe – być może, tak podsumować można obecne trendy związane z bolonizacją edukacji (dodajmy, że badania naukowe stoją u podstaw transformacji uniwersytetów europejskich w równoległym procesie powstawania *European Research Area* i promowania „agendy modernizacyjnej europejskich uniwersytetów” przez Komisję Europejską. Coraz wyraźniejszy staje się zatem podział na olbrzymią większość uczelni europejskich, których zadaniem jest przede wszystkim kształcenie kilkunastu milionów europejskich studentów i 10–20% najlepszych uczelni, na których koncentrują się badania naukowe)⁶⁷.

Bruce Johnstone i Pamela Marcucci podejmują zagadnienie przyszłości badań naukowych na uniwersytecie w kontekście amerykańskim i dochodzą do równie pesymistycznych wniosków:

⁶⁷ Polska polityka edukacyjna nie akceptuje jak dotąd takiego – coraz bardziej naturalnego – podziału, chociaż najnowsze strategie rozwoju szkolnictwa wyższego (np. strategia IBNGR i Ernst & Young z 2010 r., której byłem współautorem) stawiają na silne zróżnicowanie podstawowych zadań uczelni i ich nowe klasyfikacje. W praktyce w Polsce już dzisiaj mamy do czynienia z potężną koncentracją środków na badania: jak pokazują szczegółowe analizy rocznych sprawozdań finansowych uczelni z 2008 r., 80% wszystkich środków badawczych na 326 uczelniach publicznych i prywatnych koncentruje się w 20 uczelniach, przy czym Uniwersytet Warszawski dysponuje 10%.

Zarówno opinia publiczna, jak i rządy wykazują tendencję do ujmowania uniwersytetów i college'ów jako miejsc *kształcenia*. Ważna misja *prowadzenia badań naukowych* w tych instytucjach, które określiśmy mianem uniwersytetów może tym samym stać się jeszcze niższym priorytetem, albo może zostać w inny sposób zniekształcona poprzez podnoszenie wysokości przelicznika liczby studentów przypadających na jednego naukowca i poprzez potrzebę poświęcania większej ilości czasu przez kadrę akademicką na kształcenie studentów bądź na poszukiwanie przychodów z działalności przedsiębiorczej, albo na jedno i na drugie. [...] Badania naukowe być może będą prowadzone głównie na uniwersytetach i w instytutach badawczych krajów rozwiniętych [...] albo będą realizowane głównie w oparciu o inwestycje biznesowe i prywatne (Johnstone and Marcucci 2007: 3).

Świat społeczny, kulturowy i ekonomiczny zmienia się na naszych oczach; zmieniają się też populacje studentów i instytucje edukacyjne (coraz bardziej przymuszane, głównie przez zmiany w finansowaniu oraz zmiany stopniowo wprowadzane w ramach definiowania kwalifikacji w Procesie Bolońskim, do odpowiadania na potrzeby studentów, absolwentów i rynku pracy). Szkolnictwo wyższe podlega dzisiaj presjom płynącym naraz ze wszystkich stron – presjom wywieranym zarazem przez wszystkich swoich dawnych i nowych interesariuszy. Swoje często odmienne interesy mają studenci, kadra akademicka oraz rynek pracy, przemysł i region, a ponadto staje się ono coraz bardziej kosztowne (jak napisał Burton Clark o niezaspokojonych apetytach finansowych uniwersytetów, *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive*, Clark 1998: 26). W 2008 r. trzydzieści uniwersytetów amerykańskich dysponowało rocznym budżetem przekraczającym 1,5 mld USD – a z takim poziomem finansowania w Europie może konkurować bardzo niewiele instytucji (David P. Baker nazywa je *super research universities*, Baker 2008: 43). By podać polskie przykłady, przychody ogółem naszego szkolnictwa wyższego w 2008 r. wyniosły 14,79 mld PLN, czyli około 5 mld USD (GUS SWF 2009: 317), a budżety operacyjne największych polskich uczelni mieściły się w granicach 400–800 mln PLN rocznie (czyli 150–270 mln USD) – UW 783 mln PLN, UJ (z Collegium Medicum) 666 mln PLN, UAM

426 mln PLN oraz Politechnika Warszawska 563 mln PLN i AGH w Krakowie 461 mln PLN)⁶⁸. Pytanie o uniwersytety klasy światowej (skupiające uwagę badaczy *world class universities*) jest w tym kontekście pytaniem w olbrzymiej mierze – chociaż oczywiście nie tylko – pytaniem finansowym⁶⁹. Można się spodziewać, że w najbliższej dekadzie większość owych interesariuszy będzie wyrażała potrzeby odmienne od potrzeb wyrażanych tradycyjnie, a zarazem ich głos będzie coraz bardziej słyszalny (tak jak już się to dzieje w przypadku studentów uczelni prywatnych, którzy żyją w postnarodowym, ponowoczesnym i wysoce konkurencyjnym świecie i którzy najczęściej oczekują wykształcenia bardziej zawodowego niż ogólnego, kierując się raczej przeciwko tradycyjnemu wykształceniu w formie *Bildung*, czyli tradycyjnej niemieckiej kultywacji kultury i umysłu oraz przeciwko tradycyjnym, amerykańskim ideom rozwoju intelektualnego, ucieleśnianym w formie edukacji na najdroższych i najbardziej prestiżowych *liberal arts colleges* (zob. Kwiek

⁶⁸ Wszystkie dane wedle rocznych sprawozdań finansowych uczelni za 2008 r.

⁶⁹ Jak pisał Philip G. Altbach, analizując możliwości zaistnienia uniwersytetów badawczych klasy światowej na peryferiach świata naukowego (czyli na peryferiach najbogatszych gospodarek OECD), z jednej strony „wszyscy chcą mieć uniwersytety światowej klasy”, ale z drugiej strony „nic nie może zastąpić stałego i potężnego publicznego wsparcia finansowego. Bez niego rozwijanie i podtrzymywanie uniwersytetów światowej klasy jest niemożliwe” (Altbach 2006: 71, 74). Pytanie o możliwość i sensowność funkcjonowania uniwersytetów badawczych jest ostatnio szeroko podnoszone w literaturze, zob. choćby Altbach 2007c, Altbach and Balán 2007, Salmi 2009a, co wiąże się ściśle z rosnącą rolą globalnych rankingów uniwersytetów, opierających się w olbrzymiej mierze na porównywaniu mierzalnych wyników badawczych. Jak się wydaje, o ile w pierwszej dwusetce uczelni światowych żadna polska uczelnia nie ma szans zaistnieć przez wiele lat, o tyle w pierwszej setce uczelni europejskich mogłoby się ich znaleźć za parę lat kilka, na czele z UW i UJ. Zarazem tylko UW i UJ są naturalnymi kandydatami na Altbacha *flagship universities* w Polsce (zob. Altbach 2007c: 85–112); pozostałe, na przykład UAM i UW, jeśli dokładniej przyjrzeć się skali prowadzonych tam badań naukowych i strukturze ich finansowania, liczbie publikacji zagranicznych, skali i strukturze współpracy zagranicznej i międzynarodowej wymiany kadry akademickiej (jesteśmy w stanie od ręki podać kilkanaście parametrów), pozostają wyraźnie w drugiej lidze, i dzisiaj (co nie znaczy – za 10 lat) obie ligi dzieli od siebie przepaść.

2006a: 139–228, Neave 2000b, Readings 1996, Delanty 2001a, Biesta 2002, Sorkin 1983). Instytucje edukacyjne będą musiały się przekształcać choćby po to, aby zachować zaufanie publiczne (z którym bezpośrednio wiąże się otrzymywanie publicznych subwencji na funkcjonowanie). Jak to opisywał Neave, przejście do „społeczeństwa interesariuszy” wiąże się ściśle z ponownym zdefiniowaniem „wspólnoty w kategoriach interesów, za które uniwersytet ma być odpowiedzialny” (Neave 2002a: 12).

Rola rynku (czy też regulowanego przez rząd „quasi-rynku”, zob. Teixeira et al. 2004) w edukacji rośnie, a zarazem rynek przeformułowuje i poddaje różnorodnym naciskom nasze modele postępowania jako ludzi, obywateli, pracowników, pracodawców i wreszcie jako studentów i naukowców (krytykę braku konceptualizacji roli rynku w europejskim – a zwłaszcza środkowoeuropejskim – szkolnictwie wyższym w Procesie Bolońskim, zob. Kwiek 2004b). Nigdy dotąd instytucja uniwersytetu tak długo nie znajdowała się pod zmieniającymi się presjami swoich głównych interesariuszy. Również nigdy dotąd na całym świecie nie była ona obarczana tak powszechnie winą za niepowodzenia w wiązaniu wykształcenia z potrzebami studentów i rynku pracy (literatura poświęcona niedopasowaniu edukacji do rynku pracy – czyli *education/labor market mismatch* – jest potężna, zob. choćby Brown 2004, Brown 2005, Perryman et al. 2003, Teichler 2009, Santiago et al. 2008b, CEDEFOD 2008, OECD 2009f oraz zwłaszcza dwa tomy będące owocem badań CHEERS prowadzonych w Europie: *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives* oraz *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*, Teichler 2007c i Schomburg and Teichler 2006)⁷⁰. Niedopasowanie wykształcenia i umiejętności (*education and skills*) do rynku pracy

⁷⁰ Z perspektywy teoretycznej związków „rynek pracy – edukacja”, kluczowe są kilkudziesięcioletnie dokonania Ulricha Teichlera zebrane ostatnio w *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings* (Teichler 2009). Upraszczając, niedopasowanie stało się *endemic*, czyli na stałe obecne (Schomburg and Teichler 2006: 4).

zachodzi wtedy, kiedy mamy do czynienia z „różnicą między umiejętnościami, którymi dysponuje pracownik i umiejętnościami, które są niezbędne do wykonywania danej pracy. W szczególności praca wykonywana poniżej poziomu umiejętności jednostki ogranicza jej wydajność i prowadzi do ‘niewykorzystania’ (*underutilisation*) edukacji” (EC 2008b: 34). Zmienna „niedopasowania” była z powodzeniem używana w projekcie badawczym REFLEX (*Flexible Professionals in the Knowledge Society*) i można ją oprzeć na „własnej ocenie respondenta na temat jego pracy w odniesieniu do jego wykształcenia. Ocena własna jest traktowana jako najlepsza dostępna miara dotycząca pomiaru niedopasowania wykształcenie/wykonywana praca”⁷¹. Rozróżnienie na niedopasowanie edukacyjne i niedopasowanie umiejętności (*educational mismatch* i *skills mismatch*) jest bardzo istotne – są one z sobą ściśle powiązane, ale nie tożsame. Jak podsumowuje niedawne studium oparte na wynikach projektu badawczego CHEERS (*Higher Education and Graduate Employment in Europe*), „niedopasowania edukacyjne w żadnej mierze nie oznaczają niedopasowania między dostępną i wymaganą wiedzą i umiejętnościami. [...] Wielu absolwentów w [dobrze] ‘dopasowanych’ pracach donosi o niedopasowaniach umiejętności. Co więcej, poważna część ‘przeedukowanych’ absolwentów donosi o wysokim poziomie wykorzystywania umiejętności i niskim poziomie ich braku” (Allen and de Weert 2007: 72, zob. zwłaszcza oba tomy poświęcone wynikom tego projektu, Schomburg and Teichler 2006 oraz Teichler 2007c). W kontekście dynamiki prywatne/publiczne najciekawsze byłyby niedopasowania powiązane z kierunkiem studiów w specyficznym przypadku oferowania tych samych kierunków (wykształcenia i umiejętności) przez instytucje prywatne i publiczne⁷².

⁷¹ W związku z tym absolwentów można pogrupować w pięć kategorii do-
tkliwości niedopasowania – brak niedopasowania, niedopasowanie horyzon-
talne (praca odpowiadająca poziomowi wykształcenia, ale nie jego dziedzinie),
niedopasowanie wertykalne (praca w swojej dziedzinie, ale nie na swoim po-
ziomie), niedopasowanie zarazem horyzontalne i wertykalne oraz bezrobocie
(Allen and van der Velden 2007: 223–224).

⁷² W jakiej mierze owa dynamika, która, jak się wydaje, otwiera instytucje
prywatne i otwiera instytucje publiczne na płacących za studia studentów

Z tego choćby powodu otwarte pozostaje pytanie o kierunki, w jakich będą rozwijać się systemy edukacyjne w Europie w ramach poniekąd narzucanej im dzisiaj adaptacji do nowej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej (patrz nowe miejsce uniwersytetów proponowane i przyjmowane przez nie w ramach Procesu Bolońskiego i Strategii Lizbońskiej) W tychże realiach rośnie rola rynku, a wykształcenie absolwentów ma być coraz mocniej zdefiniowane i sformalizowane w skali Europy (system wspólnych i porównywalnych *learning outcomes*, czyli wyników kształcenia) i związane ściśle z ich przyszłością zawodową i ekonomiczną⁷³.

Tak jak inne transformujące się instytucje sektora publicznego, tak i uniwersytety europejskie – tradycyjnie finansowane niemal w całości przez państwo i tradycyjnie specjalizujące się

prowadzi do dalszych problemów z równą dostępnością do szkolnictwa wyższego? Czy jego prywatyzacja prowadziłyby do pogłębiania nierówności, dalszego zróżnicowania i kolejnych stratyfikacji społecznych (jak sugerowałaby teza o „maksymalnie utrzymywanej nierówności”, wedle której nierówność w dostępie do wykształcenia na wyższym poziomie jest powiązana z poziomem nasycenia dostępu klas średnich do niższych poziomów wykształcenia, zob. Shavit, Arum, and Gamoran 2007)? Czy też prywatyzacja zmniejszyła w rzeczy nierówności? Empirycznie ugruntowane odpowiedzi można by podać na podstawie badania stopy zwrotu z inwestycji w edukację i poziomu zadowolenia z pracy absolwentów posiadających te same dyplomy (z tych samych kierunków studiów) otrzymane ze zróżnicowanych (tutaj: prywatnych i publicznych) instytucji, ujmowanych poprzez przybliżenie w formie oceny własnej absolwentów.

⁷³ Wyniki badań podaży i popytu kwalifikacji, poziomu bezrobocia i zarobków absolwentów oraz badania regionalnego rynku pracy nie są w Polsce upubliczniane w formie odnoszącej się bezpośrednio do szkolnictwa wyższego. Przyszli studenci i ich rodziny nie dysponują przejrzystą informacją na poziomie kraju (w kontekście UE), regionu czy województwa na temat związków edukacji z rynkiem pracy, która pomagałaby im w podejmowaniu racjonalnych decyzji na temat wyboru kierunku studiów. Przyszli studenci i ich rodziny, coraz częściej opłacający koszty kształcenia, nie znają perspektyw zawodowych, jakie dają absolwentom poszczególne kierunki kształcenia. Chociaż większość tych i pokrewnych danych jest w Polsce zbierana na poziomie krajowym i regionalnym, to ich analiza w prostym formacie nie przebiega się do świadomości przyszłych studentów i ich rodzin w momencie podejmowania decyzji nt. wyboru kierunku studiów.

zarazem w kształceniu studentów i w badaniach naukowych – znajdują się dzisiaj pod potężną presją, aby rewidować swoje misje. I tak jak wszystkie inne instytucje publiczne muszą one konkurować o środki finansowe z instytucjami obsługującymi pozostałe usługi publiczne, równie silnie uzależnionymi od środków publicznych. Jednak priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie – pamiętajmy w tym kontekście chociażby o procesie starzenia się Europy, w ramach którego już za kilkadziesiąt lat wola elektoratu będzie w zasadzie wolą osób w zaawansowanym wieku produkcyjnym i w wieku poprodukcyjnym. Priorytety starszych generacji w ramach nowych, coraz bardziej urynkowionych systemów emerytalnych i coraz szerzej prywatyzowanych systemów ochrony zdrowia, mogą wyglądać radykalnie inaczej niż priorytety przyjmowane w dzisiejszych społeczeństwach opartych na ideach solidarności międzypokoleniowej (już dzisiaj zakłada się coraz częściej, że możliwe jest przesuwanie środków od edukacji do systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych⁷⁴: poprawia się status finansowy osób starszych, maleje status finansowy pokolenia ich dzieci, zob. dyskusje w Powell and Hendricks 2009, a szczegółowe dane w odniesieniu do USA w Mishel, Bernstein and Allegretto 2007). I wcale nie muszą umieszczać wysoko na liście (publicznie finansowanych) priorytetów instytucji szkolnictwa wyższego. Dziesięć lat temu D. Bruce Johnstone przypominał z perspektywy amerykańskiej:

Chociaż nie ma żadnego powodu, aby szkolnictwo wyższe w sposób konieczny, wraz z upływem czasu, miało przegrywać w konkurencji o środki rządowe, to wydaje się, że wydatki na szkolnictwo podstawowe i średnie, infrastrukturę gospodarczą, opiekę zdrowotną i państwo opiekuńcze, a być może na przywracanie równowagi ekologicznej wylaniają się jako obszary o wyższym priorytecie w wydatkach państwowych niż szkolnictwo wyższe w większości krajów świata (Johnstone 1999: 1).

⁷⁴ Jednocześnie, co Giuliano Bonoli w swojej analizie polityki reformowania sektora emerytalnego w Europie Zachodniej uznaje za cechę najbardziej uderzającą, reformy strukturalne postępowały pomimo powszechnego przekonania o rzekomej niemożności ich przeprowadzania. Zob. Bonoli 2000: 150.

Konsekwencje rosnącej konkurencji w zdobywaniu funduszy publicznych odnośnie do pytania o przyszłość splotu kształcenie/badania naukowe na uczelniach są dalekosiężne (w polskim przykładzie, wpływy uniwersytetów z tytułu prowadzenia badań naukowych stanowiły w 2007 r. mniej niż 10% (9,6%); w perspektywie najlepszych uniwersytetów badawczych Europy Zachodniej jesteśmy typowymi uczelniami kształceniowymi, bez rozbudowanych ambicji, ale i bez szerokich możliwości, uprawiania kosztownych i zaawansowanych badań naukowych)⁷⁵. Jak pisała w alarmującym tonie Rosemary Deem, „niedostateczne finansowanie publiczne może być także czynnikiem decydującym o przyszłych rolach i celach uniwersytetów w odniesieniu do kształcenia i badań naukowych. Uniwersytety zajmujące się tylko kształceniem studentów jako takie (w przeciwieństwie do instytucji szkolnictwa wyższego w ogóle) istnieją w formie finansowanej ze środków publicznych i prywatnych w wielu krajach, ale zarazem nie jest to dzisiaj norma w większej części Europy. Jednakże w przyszłości nie musi już tak być” (Deem 2006a: 285)⁷⁶. Trend odłączania badań naukowych od kształcenia w szkolnictwie wyższym (w tym na uniwersytetach) już się zaczął. Jak przypomina Vincent-Lancrin z OECD, podsumowując swoje analizy OECD-owskich, edukacyjnych baz danych: „badania naukowe mogą się równie dobrze koncentrować w stosunkowo niewielkiej części systemu edukacji,

⁷⁵ Po raz pierwszy tak dobitnie nasze peryferyjne miejsce na mapie badań naukowych Europy pokazały wyniki ostatnich niezwykle prestiżowych konkursów do European Research Council (ERC) – nasz udział w przyznanych grantach badawczych jest w nich śladowy, co zresztą było szeroko komentowane w polskiej prasie.

⁷⁶ Chociaż w krajach Europy Środkowej olbrzymia większość prywatnych instytucji edukacyjnych zajmuje się niemal wyłącznie kształceniem studentów (i nie ma ani ambicji badawczych, ani możliwości technicznych i finansowych prowadzenia badań naukowych), to w kategoriach finansowych nawet najlepsze uczelnie publiczne można uznać za instytucje kształceniowe. Zob. ogólnoeuropejskie badania na temat finansowania uczelni w CHEPS 2010b, a poprzednio CHINC (*Changes in European Higher Education Institutions' Research Income*, Salerno et al. 2005, i poziomy finansowania w ostatnich latach w OECD 2009b).

podczas gdy olbrzymia część instytucji będzie prowadziła bardzo niewiele badań, albo nie będzie ich prowadziła wcale” (co stanowi potężne wyzwanie dla tradycyjnej humboldtowskiej zasady jedności badań i kształcenia, *die Einheit von Forschung und Lehre*; zob. niemiecką ideę nowoczesnego uniwersytetu w: Kwiek 2006a: 81–138 i 2008e, oraz potężne wyzwanie dla kadry akademickiej, w tym dla jej tradycyjnego statusu społecznego i finansowego).

Europejskie systemy edukacyjne będą atrakcyjne w następnej dekadzie, jeżeli pośród nieuniknionych zmian uda im się zachować przestrzeń dla funkcjonowania tradycyjnych, elitarnych uniwersytetów, kierujących się tradycyjnymi misjami kształcenia studentów i uprawiania badań naukowych (oraz „trzecią misją”, zwaną w krajach anglosaskich służbą społeczeństwu, czyli *service to the society*)⁷⁷. Ponadnarodowy trend instytucjonalnego angażowania się takich instytucji, jak: Komisja Europejska, Bank Światowy czy OECD w radykalne przeformułowywanie misji uniwersytetów jest potężny (i znajduje odbicie w dziesiątkach ich niezwykle wpływowych publikacji), zarówno w skali globalnej, zwłaszcza w krajach rozwijających się, jak i w europejskich krajach transformacji ustrojowej. Komisja Europejska jest ciągle jeszcze przekonana, zgodnie z tradycyjnymi kontynentalnymi modelami uniwersytetu, że kształcenie i badania naukowe są od siebie wzajemnie zależne i nawzajem się wzmacniają. Pojawiają się jednak w jej dokumentach wyraźne oznaki wahania, zwłaszcza w ramach dyskusji na temat Procesu Bolońskiego, a jedną z poważniejszych różnic między celami tegoż procesu a celami unijnej strategii lizbońskiej jest nastawienie pierwszej na reformowanie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego (na potrzeby studentów)

⁷⁷ Warto wspomnieć anegdotycznie, jakie cechy miałyby atrakcyjna Europa (wedle Anthony’ego Giddensa): fiński poziom rozwoju ICT, niemiecka wydajność pracy, szwedzki poziom równości, duński poziom zatrudnienia, irlandzki wzrost gospodarczy, francuski poziom opieki zdrowotnej, luksemburski poziom dochodu krajowego per capita, norweski poziom edukacji, brytyjski kosmopolityzm i cypryjska pogoda... (Giddens 2006: 34). Warto szukać uzupełnienia – przez Polskę.

i nastawienie drugiej na reformowanie tylko tych uniwersytetów, które są zaangażowane w badania naukowe (czyli są *research-intensive*) i które dzięki temu mogą w sposób bezpośredni (a nie tylko pośredni, poprzez zwiększanie kwalifikacji europejskiej siły roboczej) wносить wkład do konkurencyjności europejskiej gospodarki poprzez innowacje, nowe patenty i transfer technologii (zob. np. EC 2004a na temat „Science and Technology, the Key to Europe's Future”).

Z perspektywy tradycyjnego, elitarnego uniwersytetu badawczego funkcjonującego w ramach ideałów humboldtowskich, Proces Boloński może prowadzić do koncentracji na kształceniu studentów kosztem prowadzenia badań naukowych – a unijna Strategia Lizbońska poprzez priorytety finansowania prowadzi do przededefiniowania katalogu badań naukowych i prowadzących je dyscyplin naukowych (w Polsce trend ten jest już wyraźny, np. w ramach obszarów priorytetowych w ramach regionalnie i centralnie rozdzielanych funduszy strukturalnych UE czy też w obszarach wspieranych przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej – *bio-info-techno*)⁷⁸. Oba procesy, umownie na-

⁷⁸ W krajach zachodnich niemal wszędzie najważniejsze jest rozróżnienie (praktyczne lub ustawowe) na uniwersytety (badawcze) i wszystkie inne instytucje. Uniwersytety są *research-intensive*, a o przynależności do tej kategorii decyduje poziom otrzymywanego (państwowego i zewnętrznego) finansowania przeznaczonego na badania oraz jego udział w całości budżetu uczelni. Liczba studentów przeważnie nieznacznie przekracza kilkanaście-dwadzieścia kilka tysięcy (przykłady: Harvard, Columbia, Stanford, MIT, Yale itp., również Oksford i Cambridge w Europie), chociaż zdarzają się większe. Najlepsze uniwersytety amerykańskie (obecnie ponad 30) dysponują budżetami ponad półtora mld USD rocznie. Na tyle ustala się dzisiaj poziom finansowania niezbędny do stania się *world-class university* (minimum 0,5 mld więcej w przypadku uniwersytetu połączonego ze szkołą medyczną). Szacuje się (Jan Sadlak i David Ward), że w Europie może być w sumie w przyszłości około 50 uczelni światowej klasy, choć przeważnie o niższym budżecie Polska na powstanie uniwersytetu światowej klasy nie ma co liczyć przynajmniej przez kilka dziesięcioleci, natomiast może dysponować kilkoma ważnymi ośrodkami w skali europejskiej oraz kilkoma najważniejszymi ośrodkami naukowymi w naszym regionie. W Polsce, w związku z trendami w finansowaniu w ostatnich kilkunastu latach, mamy do czynienia ze stopniową, instytucjonalną dewaloryzacją wymiaru badawczego funkcjonowania polskich

zywane Bolońskim i Lizbońskim, równocześnie – chociaż z innych stron i z odmienną argumentacją – podmywają fundamenty tradycyjnych modeli funkcjonowania uniwersytetów w Europie. Pytając o ich atrakcyjność w 2020 r., musimy poważnie brać pod uwagę konsekwencje obydwu procesów.

Atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego tradycyjnie polegała na umiejętności wiązania z sobą dwóch podstawowych misji, kształcenia i prowadzenia badań naukowych. Tradycja ta była bardzo silna w Europie, zwłaszcza kontynentalnej – ale już nie w innych częściach świata, zwłaszcza nie w krajach rozwijających się, które w ostatnich dziesięcioleciach gwałtownie powiększały swoje systemy edukacyjne i które są w olbrzymiej mierze nastawione na kształcenie. Badania naukowe prowadzi się tam niemal wyłącznie w wybranych, prestiżowych i elitarnych instytucjach, najczęściej położonych w stolicach tych krajów (nie wspominając o tym, że kraje OECD w 2007 r. nadal były odpowiedzialne za 80% badań naukowych w świecie, a Chiny za 55% badań prowadzonych poza krajami OECD, czyli na resztę świata oprócz krajów OECD i Chin przypadało mniej niż 10% wszystkich badań naukowych, zob. OECD 2005e: 28). Ponadto tendencja lokowania badań poza uniwersytetami – zwłaszcza w sektorze biznesowym – która dodatkowo sprzyja separacji badań i kształcenia, jest niezwykle silna od dwudziestu lat w Europie i w krajach anglosaskich. Zarówno publiczne, jak i prywatne fundusze na badania są coraz bardziej kierowane do biznesowego sektora badań i rozwoju, ponieważ z tym sektorem są coraz silniej związane nowe produkty i nowe, innowacyjne technologie. W rezultacie możliwość dalszego rozdzielania się badań i kształcenia na uniwersytetach (a nie tylko jak dotąd, w szkolnictwie wyższym w ogóle) – jako proces zagrożający tradycyjnej atrakcyjności profesji akademickiej dla nowego pokolenia naukowców – jest także wzmocniana przez

uczelni (jako wymiaru, który w porównaniu z płatnymi studiami zaocznymi, a więc z wymiarem dydaktycznym, przynosi stosunkowo mały wkład do budżetów uczelni), w największym stopniu uniwersytetów, a w najmniejszym uczelni technicznych.

nowe przepływy publicznych i prywatnych środków przeznaczonych na badania. Przepływy te coraz mocniej faworyzują sektor przedsiębiorstw. Idea Komisji Europejskiej, aby kraje UE przeznaczały na badania naukowe i rozwój 3% PKB rocznie nie zakłada, że źródłem zwiększonego finansowania będzie państwo. W coraz większym stopniu, prywatne, biznesowe fundusze przeznaczone na badania (oraz, co bardzo ważne, fundusze publiczne) mogą być lokowane w prywatnych instytucjach badawczych i prywatnych laboratoriach korporacyjnych. Co zapewne nie jest kwestią dla badań naukowych (choćby radykalnie zmienia ich charakter, wprowadzając krótki horyzont czasowy między samymi badaniami a ich aplikacją), ale może być problemem dla charakteru uniwersytetów, skali finansowania badań akademickich i form przyszłej aktywności profesji akademickiej. Nowe kierunki przepływu środków na badania mogą w fundamentalny sposób wpłynąć na redefinicję misji uniwersytetów publicznych oraz bezpośrednio wpłynąć na naturę i cele pracy akademickiej.

Do 2020 r. konkurencja w szkolnictwie wyższym wzrosnie radykalnie, i to w kilku wymiarach. Gospodarka, a wraz z nią rynek pracy absolwentów uczelni, w coraz większej mierze opiera się na konkurencji i w związku z tym instytucje akademickie najprawdopodobniej będą musiały coraz mocniej koncentrować się na swoich przewagach konkurencyjnych oraz przewagach konkurencyjnych swoich absolwentów jako na istotnym elemencie swojej misji (zwłaszcza gdyby powszechniej przyjęła się w Europie niechętnie dotychczas traktowana idea *cost-sharing*, czyli współodpłatności za studia: w dużej mierze wysoka pozycja absolwentów na rynku pracy mogłaby determinować wysokie miejsce uczelni w powszechnej świadomości). Jak się wydaje, uniwersytety, przede wszystkim na poziomie krajowym, będą oceniane przez opinię publiczną i umieszczane w krajowych rankingach właśnie pod względem pozycji swoich absolwentów na rynku pracy, obok równolegle funkcjonujących i opartych na wynikach badań naukowych rankingach globalnych i europejskich. Silne szkolnictwo wyższe będzie opierało się na kon-

kurencji (zob. Huisman and van der Wende 2004). Doskonałość w badaniach naukowych opiera się dzisiaj przede wszystkim na konkurencji – konkurencji jednostek, instytucji i krajów. Jak ujął to głośny raport Komisji Europejskiej na temat „granicznych badań naukowych” (*frontier research*), opublikowany przy okazji startu European Research Council, „pragnienie, aby być pierwszym, który dokona nowego ważnego odkrycia albo dokona postępu w teoretycznym rozumieniu sprawia, że naukowcy spędzają w pracy długie godziny. Konkuruje między sobą przez cały czas – o fundusze, nowy sprzęt badawczy, najlepszych techników, publikacje w najlepszych czasopismach, nagrody [...] i inne wyrazy szacunku oparte na uznaniu” (EC 2005e: 35).

Unia Europejska jako całość pozostaje w tyle za USA i Japonią zarówno pod względem poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym, jak i poziomu konkurencyjności nauki. Ciągłe stosunkowo niewielu młodych ludzi w UE podejmuje kształcenie na wyższym poziomie (co w analizach Komisji prowadzi do konkluzji, że „szkolnictwo wyższe w Europie nadal nie jest atrakcyjną opcją dla poważnej części absolwentów szkół średnich”, EC 2005e: 11). Aby Europa osiągnęła taki poziom uczestnictwa w szkolnictwie wyższym, jakim mogą pochwalić się USA, musiałaby go zwiększyć o 50%, do czego rzecz jasna nie jest przygotowana instytucjonalnie, strukturalnie i finansowo (tzn. zwiększyć stopę partycypacji z 25% do 38%). Równocześnie zbyt wielu studentów w Europie przerywa studia i nie zdobywa uczelnianych dyplomów – tzw. poziom przetrwania w Europie jest zbliżony do poziomu w USA (66%), ale jest niższy od średniej dla krajów OECD (70%), dla Korei (79%) czy Japonii (94%). Aktywna zawodowo część ludności w UE charakteryzuje się niższym poziomem wykształcenia niż jej konkurenci – wykształceniem wyższym dysponuje 23% osób czynnych zawodowo, podczas gdy dla Kanady wskaźnik ten wynosi 43%, dla USA 38%, a dla Japonii 36% (EC 2005e: 11–13; dla Polski jeszcze niedawno był on dwukrotnie niższy niż dla UE i prawie czterokrotnie niższy niż dla USA, ale obecnie jest równy średniemu poziomowi UE i wynosi 24,70%: według najnowszych badań

aktywności ekonomicznej ludności jeszcze w 2003 r. wynosił jedynie 15,35%, a już pod koniec 2009 r. osiągnął niemal 25%, co jeszcze raz potwierdza tezę, że polskie szkolnictwo wyższe to przynajmniej *access success story*, a najprawdopodobniej również *equity success story*, GUS 2010: 145). Wprowadzenie studiów licencjackich w ramach Procesu Bolońskiego z pewnością poprawi powyższe wskaźniki w Europie, przyciągając na uczelnie większą liczbę studentów, chociaż w wielu krajach reakcja rynku pracy na absolwentów uczelni z tytułami licencjata jest ambiwalentna. Silną stroną europejskich systemów edukacji jest kształcenie dużej liczby nowych doktorów – jednak liczba doktorów aktywnych na rynku pracy jest niższa niż w USA. Silne szkolnictwo wyższe musi być w stanie przyciągać (i zatrzymywać) najlepsze talenty z innych części świata, niezależnie od tego, czy byłiby to studenci, absolwenci, czy badacze i naukowcy. Obecnie finansowanie (państwowe i prywatne) szkolnictwa wyższego w UE w porównaniu z innymi częściami świata pozostaje na niskim poziomie. Średnia dla EU-25 wynosi 1,1% PKB rocznie, czyli jest na poziomie bliskim Japonii, ale poniżej Australii (1,5%) oraz znacznie poniżej Kanady (2,5%), USA (2,7%) i Korei (2,7%). Dogonienie USA w finansowaniu szkolnictwa wyższego w Europie wymagałoby dodatkowych nakładów na poziomie 150 mld EUR rocznie (EC 2005e: 21). UE zatem musi równocześnie poprawić dostęp do szkolnictwa wyższego, podnieść poziom uczestnictwa w szkolnictwie wyższym oraz zwiększyć poziom jego całkowitego (publicznego i prywatnego) finansowania. Wobec tego, w ramach spodziewanego niesprzyjającego otoczenia finansowego uczelni i całego sektora publicznego, jak się wydaje, UE w latach 2010–2020 może być zmuszona do eksperymentowania z opłatami za studia oraz z towarzyszącymi im programami subsydiowanych pożyczek studenckich (na temat opłat za czesne i pożyczek z perspektywy równości szans edukacyjnych, zob. zwłaszcza Johnstone and Marcucci 2007, Johnstone 2006, Salmi 2006, Salmi and Hauptmann 2006, a o krajach Europy Środkowej, zob. Kwiek 2008a, 2008c).

5. Nowe wyzwanie: sprzeczne wymagania wobec kadry akademickiej

Masowość systemów edukacyjnych (a tym samym coraz bardziej masowa kadra akademicka) w nieunikniony sposób prowadzi do nowych form zróżnicowania i stratyfikacji instytucji edukacyjnych i zatrudnionych w nich naukowców. Potrzebę zróżnicowania jakości instytucji edukacyjnych podkreśla Komisja Europejska, kiedy stwierdza, że „mobilizacja siły umysłów Europy i zastosowanie jej w gospodarce i na potrzeby społeczeństwa będzie wymagać o wiele więcej różnorodności wobec grup docelowych, sposobów kształcenia, punktów wejścia na uczelnie i wyjścia z nich, mieszanek dyscyplin i kompetencji w programach nauczania itp.” (EC 2005b: 5) niż dotychczas. Uniwersytety w większości krajów europejskich są nadal, tradycyjnie, nastawione na kadrę akademicką (*faculty-centered*), a ich elastyczność wobec zmieniających się potrzeb studentów i rynku pracy jest niska (i dlatego, jak zauważa OECD, większość obecnie podejmowanych reform stawia sobie za cel „poprawienie poziomu odpowiadania uniwersytetów i państwowych instytucji badawczych na potrzeby społeczne i ekonomiczne”, OECD 2006: 11). Jednak studenci w nowym globalnym i unijnym dyskursie na temat uniwersytetów to coraz bardziej „klienci” instytucji edukacyjnych (co pozostaje w zgodzie z ideologią *New Public Management* i jest dobrze znane instytucjom prywatnym w krajach naszego regionu, zob. Altbach 2000, Antonowicz 2004) i coraz potężniejsi ich interesariusze. Publiczne instytucje akademickie w Europie nadal są w większości przypadków albo „humboldtowskie”, albo „prehumboldtowskie” – czyli nastawione na kadrę akademicką i jej potrzeby. Jedynie w nielicznych przypadkach nazywane są „posthumboldtowskimi”, np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii czy Holandii, gdzie uniwersytety są mniej skoncentrowane na kadrze akademickiej i gdzie nie istnieje powszechny związek między kształceniem i badaniami naukowymi (zob. tę interesującą taksonomię w Schimank and Winnes 2000 oraz Deem 2006a: 291). W najbliższej dekadzie będziemy świadkami stopniowego poszerzania debaty

na temat zatrudnialności (*employability*) absolwentów prowadzonej przez uniwersytety równocześnie na kilku płaszczyznach: z państwem i jego agendami, pracodawcami, studentami i ich rodzicami oraz innymi interesariuszami uczelni⁷⁹. Na podstawie raportu European University Association wynika, że troska o zatrudnialność absolwentów stała się jednym z najważniejszych motorów zmian zachodzących na uniwersytetach europejskich – w 2007 r. 67% instytucji uznawało zatrudnialność swoich absolwentów za „bardzo istotną” (a w 2003 r. tylko 56%, *Trends V* 2007: 35). Zarazem pojęcie *employability*, pomimo swojej inherentnej niejasności i niedefiniowalności stanie się, jak się wydaje, jednym z kluczowych pojęć stosowanych w polityce edukacyjnej do ponownego przemyślenia atrakcyjności europejskich instytucji w przeszłości (tak jak już dzieje się w europejskiej polityce społecznej – zob. choćby European Employment Strategy i jej dokumenty: *New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*, EC 2008c, 2008d, czy *New Skills for New Jobs: Action Now* (EC 2010).

Uniwersytety europejskie będą nadal atrakcyjne, jeśli uda im się pogodzić z sobą powyższe (często przeciwstawne), coraz

⁷⁹ Różnica między „zatrudnieniem” i „zatrudnialnością” (*employment* i *employability*) jest kluczowa i niesie z sobą daleko idące konsekwencje: ten drugi termin przenosi odpowiedzialność za przyszłość zawodową absolwenta z państwa na niego samego, z państwa na jednostkę. Zwłaszcza w kontekście rosnącej w świecie roli kształcenia ustawicznego, własna „zatrudnialność” zależy od własnego „portfolio wiedzy” (Martin Carnoy). W nowej sytuacji społecznej, w której „praca” staje się „permanentnie tymczasowa”, jak pisze Carnoy, „pracownicy są stopniowo definiowani społecznie nie przez poszczególne, długoterminowe stanowiska, ale poprzez wiedzę, którą nabyli dzięki studiowaniu i pracy. To ‘portfolio’ wiedzy pozwala im na mobilność między firmami, a nawet mobilność między rodzajami wykonywanej pracy, w sytuacji, w której różne prace są ponownie definiowane” (Carnoy 1999: 33). Odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość (ale i przeszłość) zawodową staje się w dużej mierze uprzywatniona i zindywidualizowana: zakładając, że istnieje sprawiedliwy dostęp do studiowania i szkolenia (oraz do ponownych, przyszłych szkoleń), to jednostka staje się odpowiedzialna za to, że nie jest „bogata w wiedzę” (*knowledge-rich*, w opozycji do *knowledge-poor*), że nie posiada odpowiedniego „portfolio” wiedzy, że jest „niezatrudnialna”.

silniej różnicujące się potrzeby. Pozostają one w silnej kolizji z tradycyjnymi, dwudziestowiecznymi oczekiwaniami społecznymi profesji akademickiej na najlepszych uczelniach. W związku z tym atrakcyjne systemy edukacji i atrakcyjne instytucje, będą musiały należeć uczciwy środek równowagi w ramach oczekiwanych (a często narzucanych) transformacji – tak aby profesja akademicka nie utraciła swojego głosu, i tym samym swojego miejsca na uniwersytetach. Paradoksalnie, wychodząc naprzeciw wszystkim interesariuszom, nie można zapominać o tych, którzy są rdzeniem instytucji edukacyjnych, czyli o kadrze akademickiej⁸⁰. Bliższe relacje uniwersytetów (a nie tylko politechnik) z przedsiębiorstwami, elastyczność programów edukacyjnych w obliczu zmieniający się wymagań rynku pracy i spełnianie zawodowych potrzeb studentów tradycyjnie nie wiązało się dotąd jakoś szczególnie mocno z najważniejszymi wartościami

⁸⁰ Hipoteza robocza głosiłaby, że dynamika prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym wywiera wpływ na profesję akademicką pracującą w obydwu sektorach. Jednak o ile liczne globalne i kilka europejskich projektów badających zmieniającą się naturę pracy akademickiej, zadowolenie z pracy, ewoluujące relacje kontraktualne i pracownicze koncentrowało się na instytucjach publicznych (autor brał w kilku z nich udział, zob. Kwiek 2003e w: Altbach 2002 i Kwiek 2004d w: Enders and de Weert 2004), o tyle warto byłoby przeprowadzić podobne badania kadry akademickiej w szkolnictwie prywatnym, aby dostrzec dynamikę szerszych zmian całej profesji. Hipoteza tu stawiana brzmi, że mamy chyba do czynienia z wyłaniającym się strukturalnym izomorfizmem zmian w obu sektorach, oraz z rosnącym wpływem sposobu organizacji, stylów zarządzania i relacji kontraktualnych i pracowniczych charakterystycznych dla sektora prywatnego w ogóle, w tym dla prywatnego sektora edukacyjnego – na instytucje publiczne. Wedle wstępnej hipotezy, o ile podział na badania naukowe/kształcenie w sektorze prywatnym już się dokonał (i jest to sektor w skali globalnej, europejskiej i polskiej niemal całkowicie kształceniowy, z wyjątkiem uniwersytetów amerykańskich), dotychczasowy kontrast między sektorem prywatnym i sektorem publicznym może się stopniowo osłabiać w związku z silnym trendem lokowania i finansowania (zarówno publicznego, jak i prywatnego) badań naukowych poza szkolnictwem wyższym. Upraszczając – przypuszczalnie czeka nas rosnący izomorfizm między sektorem prywatnym i publicznym, czyli sektor publiczny stawający się coraz bardziej strukturalnie podobny do prywatnego, oraz oba sektory znacząco bardziej zaangażowane w trzecią, regionalną misję uczelni i większe zróżnicowanie pod kątem tego, w jakich częściach systemu edukacyjnego w ogóle prowadzi się badania naukowe.

profesji akademickiej w Europie kontynentalnej. Trudno dziś przewidzieć, w jakiej mierze owe fundamentalne wartości zostaną przeformułowane, w jakiej są one właśnie teraz renegocjowane w masowych systemach szkolnictwa wyższego. Jednak profesja akademicka – która w dużej mierze, w Polsce i w Europie, jest całkowicie nieświadoma szerszych procesów transformujących ich systemy edukacyjne i ich instytucje – może uznać te zmiany za niezwykle trudne do zaakceptowania (w Polsce cały system edukacji 2 mln studentów i system publicznych badań naukowych opiera się na około stu tysiącach osób, a ich liczba w od 1990 r. zwiększyła się zaledwie o 38 000, czyli o 63%). Z tego powodu uniwersytety będą atrakcyjne dla profesji akademickiej tylko wtedy, gdy nieuniknione skądinąd zmiany strukturalne systemów edukacyjnych i poszczególnych instytucji będą wyważone. Przeciążona i niedofinansowana (relatywnie, wobec innych grup zawodowych o najwyższych kwalifikacjach, czyli przede wszystkim tzw. *professionals*), a być może z czasem coraz bardziej sfrustrowana kadra akademicka nie uczyni uniwersytetów europejskich narzędziem rozwoju gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy (czyli szeroko promowanej „Europy Wiedzy”). Niestety, obserwowane trendy, zarówno w skali globalnej, jak i europejskiej, pokazują malejącą atrakcyjność kariery akademickiej, akademickiego miejsca pracy i akademickiego wynagrodzenia, a tym samym wskazują na potencjalnie rosnące problemy z pokoleniową zmianą warty – z zatrzymaniem na uczelniach najzdolniejszych absolwentów w przyszłości. Jedną z opcji możliwych w czasach finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym (analizowanego dla gospodarek OECD w odniesieniu do uniwersytetów już na początku lat dziewięćdziesiątych przez Garetha Williamsa, OECD 1990) mogłoby być dalsze różnicowanie sektora edukacyjnego, powiązane z celowym finansowaniem badań naukowych i dalszą ich koncentracją oraz z poluzowanymi widełkami płacowymi, uzależnionymi od krajowej klasyfikacji instytucji oraz krajowych i międzynarodowych rankingów, przy zwiększonych możliwościach mobilności akademickiej między nimi. Takie jest w zasadzie najogólniejsze przesłanie Strategii Lizbońskiej w od-

niesieniu do uniwersytetów: w tym celu niezwykle przydatne okazałyby się różne rankingi, klasyfikacje i różne – zajmujące się różnymi poziomami jakości kształcenia w zróżnicowanych pod względem jakości instytucjach – europejskie komisje akredytacyjne, o ile nie ingerowałyby bezpośrednio w zawartość programów nauczania i poszczególnych przedmiotów. Jak się wydaje, zamierzenia unijne idą w inną stronę: idea *European Quality Frameworks* (europejskich ram jakości) wzięła się z projektu *Tuning Educational Structures in Europe* (z 2000 r.), a można się obawiać, że skończy się smutnym podsumowaniem: od wskazówek do dyrektyw (czyli od luźnych *guidelines* do coraz bardziej wiążących *prescriptions*). I tej tendencji należy się obawiać. Dalsze starzenie się profesji akademickiej może powstrzymać tylko stopniowe wyrównywanie statusu ekonomicznego naukowców (w stosunku do innych najlepiej wykształconych grup profesjonalistów) – przynajmniej w najbardziej prestiżowych instytucjach. Tylko w takim przypadku akademia może stać się realną opcją kariery zawodowej dla najzdolniejszych studentów i doktorantów. Polepszenie statusu materialnego naukowców mogłoby zatrzymać proces, który Alberto Amaral nazwał niedawno „stopniową proletaryzacją profesji akademickiej – erozją jej relatywnych korzyści klasowych i korzyści związanych ze statusem społecznym” (Amaral 2007: 8).

Coraz bardziej zróżnicowane populacje studentów w Europie będą również wymagać coraz bardziej zróżnicowanych instytucji oraz (być może w konsekwencji) kadry akademickiej o zróżnicowanym charakterze. Może to oznaczać zmniejszanie ciągle stosunkowo wysokiego prestiżu społecznego absolwentów wyższych uczelni (liczonych dzisiaj w milionach osób) oraz wysokiego prestiżu społecznego i zawodowego większości badaczy (liczonych dzisiaj w setkach tysięcy osób w największych systemach edukacyjnych Europy). Uniwersalizacja szkolnictwa wyższego już dzisiaj wywiera potężny wpływ na społeczną stratyfikację naukowców, zwłaszcza w tych krajach, które doświadczyły największego wzrostu liczby studentów⁸¹.

⁸¹ Jak głosi pierwsze zdanie raportu poświęconego atrakcyjności akademickiego miejsca pracy w Europie: „w wielu krajach poważnym problemem

6. Wartości akademickie a nowe zadania uniwersytetów

Tradycje, wartości i normy mają w szkolnictwie wyższym olbrzymie znaczenie. To one, jak przypominają instytucjonaliści w badaniach organizacji, konstytuują (nowoczesny) uniwersytet. Istotna rola tradycyjnych wartości w europejskich systemach szkolnictwa wyższego musi zostać utrzymana, jeśli chcemy podtrzymania ich unikatowego miejsca w świecie (Komisja Europejska od kilku dziesięcioleci wspiera tzw. wymiar europejski w finansowaniu projektów badawczych i edukacyjnych). Wyzwania dla wartości akademickich i tradycyjnej organizacji pracy akademickiej w Europie przypuszczalnie nigdy nie były tak silne w ostatnim półwieczu jak właśnie dzisiaj. A w latach 2010–2020 będą jeszcze silniejsze. Nowym, szerokim kontekstem, w którym będą musiały funkcjonować uniwersytety może być kontekst, w którym zaufanie społeczne do instytucji publicznych, w tym do uniwersytetów, nie będzie już niemal automatycznie zagwarantowane, jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu. To zupełnie nowa sytuacja, zmiana nastrojów społecznych dominujących w powojennej Europie, których odbiciem była gwarancja stosunkowo dobrego finansowania publicznego oraz uznawany powszechnie

są wzorce kariery zawodowej i warunki pracy kadry akademickiej oraz atrakcyjność akademickiego miejsca pracy dla kolejnego pokolenia badaczy. Problem atrakcyjności dotyczy perspektyw kariery zawodowej osób pracujących w sektorze szkolnictwa wyższego w porównaniu z innymi sektorami społecznymi, które wymagają wysokich kwalifikacji oraz rekrutacji młodych absolwentów do podjęcia kariery akademickiej” (Enders and de Weert 2004: 11). To stanowi echo ogólnej konkluzji Philipa Altbacha z jego globalnego projektu poświęconego profesji akademickiej, że „warunki pracy akademickiej pogarszają się wszędzie” (Altbach 2002: 3). Autor miał przyjemność uczestniczenia w obydwu projektach badawczych i w obydwu książkach opublikowano jego raporty na temat sytuacji w Polsce. Nowe, bardziej pozytywne światło na atrakcyjność kariery akademickiej rzucają (wyrywkowe) badania globalne w Rumbley, Pacheco and Altbach (2008), a w skali europejskiej oczekujemy na pierwsze analizy powstające w ramach anonowanych już tu projektów badawczych CAP i EUROAC. W przypadku Polski liczymy na analizę porównawczą ponad 3700 rozbudowanych, dwudziestostronicowych kwestionariuszy ankietowych oraz stu wywiadów pogłębionych.

za niemal oczywisty wysoki status społeczny (a zarazem – ekonomiczny) profesji akademickiej, a zwłaszcza profesury uniwersyteckiej. Ważnym pytaniem byłoby, w jaki sposób utrzymać w Europie wspólne wartości akademickie – takie jak krytyczne badania naukowe, bezinteresowna nauka, wolność intelektualna, oddanie obiektywnej wiedzy naukowej itd. – które są wartościami uniwersalnymi (Scott 2003: 296).

Tradycyjne wartości akademickie, ściśle związane z odpowiedzialnością społeczną uniwersytetów i nauki – jak argumentuje Scott – muszą funkcjonować w ramach nowego kontekstu moralnego, w którym „wyższości tego, co publiczne, nad tym, co prywatne nie można uznawać już za oczywistą” (Scott 2003: 299). Ten nowy „kontekst moralny” jest bardzo popierany przez wyłaniającą się unijną politykę społeczną, zwłaszcza politykę promowaną w krajach Europy Środkowej, od 1989 r. eksperymentujących z różnymi formami prywatyzacji usług publicznych (Ferge 2001a, 2001b, Kwiek 2008c). Instytucje europejskie muszą nadal opierać swoje funkcjonowanie na tradycyjnych wartościach akademickich (zwłaszcza wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej), jeśli chcą podtrzymywać swoją atrakcyjność w tradycyjnej formie. Rzecz jasna istnieje jeszcze wiele innych form atrakcyjności tych instytucji, mniej tradycyjnych w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. I trudno przewidywać, w jakiej mierze te nowe formy mogą okazać się bardziej atrakcyjne choćby dla nowego, młodego pokolenia badaczy akademickich. Dzisiaj, jak się wydaje, tradycyjna atrakcyjność profesji akademickiej maleje we wszystkich badanych krajach europejskich, zwłaszcza w tych dziedzinach nauki, w których doktoraty stanowią przepustkę do kariery zawodowej w sektorze prywatnym (największa premia płacowa za doktorat funkcjonuje w sektorze prywatnym, a nie w publicznym sektorze akademickim, jak pokazują globalne statystyki wiążące wynagrodzenia z poziomem wykształcenia, zob. najnowsze dane nt. mobilności osób z doktoratem *Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders* (Auriol et al. 2007; zob. również Auriol 2007).

Szkolnictwo wyższe w UE jest obecnie dyskutowane w perspektywie postnarodowej (i charakterystycznie europejskiej),

w ramach której interesy Unii Europejskiej jako całości i interesy jej poszczególnych krajów członkowskich (czyli poszczególnych tradycyjnych państw narodowych) nie muszą się z sobą pokrywać. Powód wzmożonego zainteresowania szkolnictwem wyższym jest jasno określony: podczas gdy odpowiedzialność za uniwersytety spoczywa zasadniczo na poziomie krajowym (lub jeszcze niższym, regionalnym), najpoważniejsze wyzwania, przed którymi staje dzisiaj Unia Europejska są „europejskie, a nawet międzynarodowe czy też globalne” (EC 2003b: 9). Rośnie rozdźwięk między organizacją uniwersytetów na poziomie krajowym i rosnącą rolą tych wyzwań, które wykraczają poza granice narodowe – i rozdźwięk ten w latach 2010–2020 będzie się jeszcze pogłębiał. Dlatego właśnie Komisja Europejska głosi, że potrzebna jest zmiana w rozkładaniu akcentów między argumentacją narodową i argumentacją europejską, a nowych podstaw do prac z dziedziny polityki edukacyjnej na poziomie europejskim ma dostarczać Strategia Lizbońska, obecnie w formie strategii *Europe 2020*, w szczególności w połączeniu z rozwojem Europejskiej Przestrzeni Badawczej (zob. Keeling 2006, Kwiek 2004b, 2006b).

Konstruowanie swoiście europejskiej przestrzeni polityki edukacyjnej oraz wprowadzanie obowiązującej rozległe europejskiej polityki edukacyjnej i naukowej stało się nieodłączną częścią projektu „rewitalizacji” Unii Europejskiej w ramach szerokiego kulturowego, politycznego i ekonomicznego projektu europeizacji (zob. Lawn 2003, Corbett 2006, Maassen and Olsen 2007)⁸². Odpowiedzi na najpoważniejsze wyzwania, przed którymi staje dzisiaj Europa (takie jak choćby stopniowa utrata

⁸² Jak to ujął Martin Lawn, „Europa nie jest miejscem. [...] Europa jest projektem, przestrzenią znaczeń, trwającym procesem, a edukacja jest najważniejszą technologią, w ramach której można konstruować zarządzanie, porządkowanie i znaczenie. Bez edukacji Europa nie mogłaby istnieć. [...] Pojawienie się ‘europejskiej przestrzeni edukacyjnej’ jest procesem fundamentalnym dla współczesnego strukturyzowania Unii Europejskiej; oznacza ono nadejście kluczowej przestrzeni dyskursywnej, skoncentrowanej na edukacji, w której rozgrywa się legitymizacja, sterowanie i kształtowanie europejskiego zarządzania” (Lawn 2003: 325–326). Zob. również Dale 2009.

swojego dziedzictwa i swojej tożsamości, utrata przewag ekonomicznych wobec innych części świata, rezygnacja z aspiracji do rozwijania własnej wizji przyszłości ludzkości, redefinicja Europejskiego Modelu Społecznego itp.) powinny dostarczać edukacja, wiedza i innowacje. Jak napisano niedawno w raporcie *Frontier Research: The European Challenge*: „najbardziej właściwą odpowiedzią na wyzwania, przed którymi staje Europa jest zwiększenie jej zdolności tworzenia, absorpcji, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy naukowej i technologicznej, a w tym celu edukacja, badania naukowe i innowacje muszą znaleźć się o wiele wyżej na europejskiej scenie polityki publicznej” (EC 2005e: 17). To kolejny przykład potężnego napięcia między wiedzą naukową powstającą w sektorze publicznym w Europie i wiedzą technologiczną (trzymając się powyższego rozróżnienia) powstającą w sektorze przedsiębiorstw. Napięcie to powoduje coraz szersze otwieranie się możliwości publicznego finansowania badań naukowych prowadzonych w sektorach nieakademickich, przede wszystkim korporacyjnych (zob. OECD 2006i, OECD 2008h i, pod kątem danych historycznych z ostatnich dwudziestu lat, OECD 2009c).

Komisja Europejska oczekuje od państw członkowskich, że europejskie systemy edukacyjne będą musiały prowadzić nieustanny dialog ze swoimi najważniejszymi interesariuszami na temat bieżących i przyszłych reform uczelnianej oferty programowej. Zarówno OECD, jak i Unia Europejska bardzo mocno wspierają wizję uniwersytetów elastycznie odpowiadających na zmieniające się potrzeby studentów, pracodawców, rynku pracy, przemysłu i regionu. Ich zdaniem tradycyjny typ kontynentalnego uniwersytetu w dużej mierze nie jest dzisiaj w stanie ani też nie wydaje się skłonny odpowiadać na powyższe potrzeby, o ile nie zostanie poddany radykalnej transformacji. Uniwersytety stają dzisiaj zatem w obliczu imperatywu „dostosowywania i dopasowywania się” do całej serii głębokich zmian strukturalnych, przez które przechodzi Europa (EC 2003b: 6). Muszą stawiać czoła jednocześnie wielu wyzwaniom, a swój potencjał mogą uwolnić jedynie dzięki przejściu „radykalnych zmian niezbędnych do tego, aby europejskie systemy edukacyj-

ne stały się dla świata autentycznymi punktami odniesienia” (EC 2003b: 11). Komisja uznaje restrukturyzację szkolnictwa wyższego (niektóre formy) za niezbędną, zwłaszcza w ramach o wiele szerszych idei integracji europejskiej zastosowanych do sektora szkolnictwa wyższego (co jest motywem integracji poprzez *spill-over*, w ramach której integracja w pewnych dziedzinach gospodarki prowadzi do nacisków funkcjonalnych na integrację w pokrewnych dziedzinach, w tym wypadku w dziedzinie edukacji, jak głosi neofunkcjonalizm w teoriach integracji, zob. Barkholt 2005: 23), wyrażanych w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej i przestrzeni badań naukowych i innowacji. Celem uniwersytetu w ujęciu Komisji jest tworzenie takiej przestrzeni dla badań naukowych, w której zasoby naukowe wykorzystuje się do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności ekonomicznej Europy” (EC 2001: 1). Niesie to z sobą nowy dyskurs na temat celu funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie, odległego od tradycyjnego celu, w którym rola zewnętrznych interesariuszy uczelni innych niż państwo (oraz interesariuszy wewnętrznych innych niż kadra akademicka) była ograniczona. Zmiana dyskursów i koncepcji używanych w dyskusjach na temat przyszłości uniwersytetów publicznych stanowi odbicie o wiele szerszych procesów społeczno-ekonomicznych, które, jak się wydaje, wywierają coraz większy wpływ na cały sektor publiczny w gospodarkach Europy Zachodniej. W świetle tego, co powyżej napisaliśmy, zachowanie status quo – czy też utrzymanie aktualnych społecznych i ekonomicznych *modi operandi* większości uniwersytetów zachodnioeuropejskich – będzie bardzo trudne. Strukturalne wpływy, trendy i wyzwania są wielowymiarowe i wielopoziomowe, a konsekwencje przewidywanych transformacji – dalekosiężne. Z całą pewnością coraz bardziej oddalają się od siebie dwa dyskursy związane z celami funkcjonowania uniwersytetów: dyskurs globalny, ponadnarodowy i unijny (znajdujący odbicie w krajowych dyskursach reform systemowych), oraz tradycyjny dyskurs wspólnoty akademickiej, głęboko osadzony w klasycznych zestawach wartości i norm akademickich, akademickiej tożsamości i lojalności silnie przeciwstawi-

nej innym typom tożsamości i lojalności, kodeksach postępowania, standardowych procedurach operacyjnych czy sposobach dystrybucji prestiżu. Zmagania dwóch dyskursów (za pierwszym stoi siła redystrybucji zasobów i moc zmieniającego się prawa, a za drugim podmywana od kilku dziesięcioleci siła tradycji) prowadzą do konfliktu między alternatywnymi regułami instytucjonalnymi. Za trwałością i stabilnością instytucji nawet w okresach największych reform stoi jednak przekonanie, że „instytucje nie są zwykłym odzwierciedleniem aktualnych czynników egzogennych lub zachowania i pobudek w skali mikro. Utrwalają one doświadczenia historyczne w regułach, działaniach rutynowych i formach, które trwają dłużej niż dany moment i sytuacja historyczna” (March i Olsen 2005: 209–210). Co niesie z sobą potężne implikacje dla wprowadzania zmian (w systemach edukacyjnych), czyli dla reform:

Przekształcanie instytucji nie jest całkowicie uzależnione od warunków egzogennych ani nie można go ściśle kontrolować wskutek intencjonalnych działań. Najczęściej instytucje ewoluują za pośrednictwem dość zwyczajnego zbioru procedur podlegających stosunkowo rozproszonym mechanizmom kontroli. Wyobrażenia dotyczące stosownego zachowania przeważnie zmieniają się stopniowo wraz z rozwojem doświadczenia i uszczegóławianiem światopoglądów. Takie procesy zwykle powodują znaczne opóźnienia w dostosowywaniu się instytucji do swoich środowisk. Z kolei wskutek opóźnień historia instytucjonalna jest nieco nieregularna i wrażliwa na poważne wstrząsy, które prowadzą nie tylko do sporadycznych okresów gwałtownych zmian, lecz także do znacznej nieokreśloności kierunku zmian (March i Olsen 2005: 211).

Doświadczenia płynące z badań nad organizacjami są dosyć krzepiące – niezależnie od tego, jak silny jest otaczający instytucję dyskurs wobec niej zewnętrzny (tutaj: globalny, ponadnarodowy i unijny), potencjał zmian i zakres możliwych reform jest zawsze stosunkowo ograniczony, a okres przeznaczony na adaptację – stosunkowo długi. Dlatego trudno zakładać, że intencjonalny kierunek zmian w sektorze akademickim będzie w całości pokrywał się z ich faktycznym kierunkiem. Jak zwykle w historii uniwersytetu (zob. Rüegg 2004) pozostaje duże pole

zmian determinowanych z jednej strony przez redefiniowaną tradycję, a z drugiej – przez przypadek (w sensie przygodności, *contingency*).

7. Wnioski

Najważniejsze zagadnienia związane z atrakcyjnością europejskich systemów edukacyjnych w najbliższej dekadzie obejmują zatem następujące punkty.

1. W jaki sposób godzić z sobą różne znaczenia atrakcyjności uniwersytetów europejskich dla różnych interesariuszy, których oczekiwania wobec coraz bardziej zróżnicowanego szkolnictwa wyższego są coraz bardziej rozbieżne.

2. W jaki sposób odpowiadać na potrzeby studentów, rynku pracy i szerzej gospodarki bez rewolucyjnej transformacji tradycyjnych wartości akademickich i tradycyjnych trybów funkcjonowania uczelni, wspólnych dzisiaj najlepszym uniwersytetom publicznym w Europie.

3. W jaki sposób połączyć (niezbędną) restrukturyzację systemów szkolnictwa wyższego w stronę odpowiadania przez nie na cele Strategii Lizbońskiej (ujmowanej skrótowo jako tworzenie nowych miejsc pracy i wyższy wzrost gospodarczy) z tradycyjnymi wartościami akademickimi związanymi z kształceniem i badaniami naukowymi.

4. W jaki sposób zapewnić uczelniom tradycyjny dopływ najlepszych talentów (najlepszych absolwentów) w sytuacji pogarszającej się satysfakcji zawodowej, malejącego prestiżu i pogarszających się warunków pracy i płacy profesji akademickiej (oczywiście relatywnych, w stosunku do innych świetnie wykształconych profesjonalistów).

5. W jaki sposób ujmować tradycyjną jedność kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach w kontekście zmiany priorytetów dziedzin badań naukowych i postępującej koncentracji ich finansowania, czyli w jakich typach instytucji edukacyjnych nadal możliwe byłoby finansowanie na dzisiejszym poziomie zarówno badań, jak i kształcenia.

6. Jaki będzie szerszy wpływ zmieniających się poglądów publicznych (traktujących coraz częściej wykształcenie na wyższym poziomie jako dobro prywatne) na przyszłość finansowania szkolnictwa wyższego, czyli między innymi na współodpłatność za studia i przedsiębiorczość akademickiej.

7. W jaki sposób polityka edukacyjna poradzi sobie z rosnącym zróżnicowaniem populacji studentów, instytucji edukacyjnych i ich oferty, i wreszcie zróżnicowaniem samej profesji akademickiej.

8. W jaki sposób zachować choćby częściową organizacyjną i finansową unikalność uniwersytetów w stosunku do innych usług sektora publicznego.

9. W jaki sposób „europejski wymiar” uniwersytetów można zachować jako część atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych dla innych części świata w kontekście zmian rynkowych na uniwersytetach, które mają charakter globalny, nie są charakterystyczne tylko dla Europy i są do siebie strukturalnie podobne.

Najbardziej ogólne, strukturalne zagadnienia odniesione do uniwersytetów (tak jak prezentują je dokumenty Komisji Europejskiej czy OECD przez ostatnich dziesięć lat, zwłaszcza w kwestiach ich finansowania) nie są fundamentalnie różne od zagadnień strukturalnych dyskutowanych w odniesieniu do innych segmentów sektora publicznego. Najważniejsza bodaj różnica, którą dokumenty te eksponują – a mianowicie fakt, że tylko uniwersytety dysponują szerszymi możliwościami dywersyfikacji swoich źródeł przychodu w przyszłości – prowadzi do traktowania ich jako instytucji potencjalnie bardziej finansowo samodzielnych, szerzej otwartych na nowe wzorce finansowania (zwłaszcza na nowe przychody pozabudżetowe, niepodstawowe i niepaństwowe, *non-core and non-state income*) niż inne instytucje sektora publicznego⁸³. Wyzwaniem w polityce edukacyjnej

⁸³ Struktura przychodów uczelni w rozbiciu na trzy kategorie: finansowanie podstawowe (*core funding*), czesne (finansowanie przez studentów) oraz granty i kontrakty (finansowanie konkurencyjne, finansowanie pochodzące z projektów) dla krajów analizowanych w projekcie CHINC pokazuje, że (zob.

na poziomie państw narodowych jest zakres, w jakim poszczególne państwa są w stanie (i są skłonne) zaakceptować nowy globalny dyskurs na temat przyszłości instytucji sektora publicznego w ogóle (i publicznych uniwersytetów w szczególności) oraz zakres, w jakim odpowiedzi na te same wyzwania będą różnić się między sobą w poszczególnych państwach europejskich. Jednak światowa agenda reform uniwersytetu była zaskakująco spójna już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, jak zauważa raport dla UNESCO: „istniały bardzo podobne wzorce w krajach o zupełnie odmiennych systemach politycznych i ekonomicznych i innych tradycjach szkolnictwa wyższego oraz w krajach pozostających na skrajnie odmiennych stadiach rozwoju przemysłowego i technologicznego” (Johnstone 1998: 1). Z historii uniwersytetów, zwłaszcza na podstawie

Salerno et al. 2005, Jongbloed 2009) (a) dominującym źródłem finansowania są środki państwowe we wszystkich 11 krajach (Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Węgry, Włochy, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Szwajcaria i Wielka Brytania (oprócz Wielkiej Brytanii)). Ich udział we wszystkich krajach przekraczał dwie trzecie; w Wielkiej Brytanii w 2002/2003 wyniósł jedynie 37%, (b) czesne jest ważnym źródłem przychodów tylko w 3 krajach (Włochy, Hiszpania i Wielka Brytania), (c) zagregowany udział grantów i kontraktów pokazuje zróżnicowanie między krajami, od 10% w Hiszpanii do 25% w Wielkiej Brytanii, jednak większość analizowanych krajów mieści się w przedziale 10–20% oraz (d) w latach 1995–2003 obserwuje się nieznaczne zmniejszenie udziału nakładów państwowych, nie notuje się żadnych zmian w udziale finansowania pochodzącego z czesnego oraz ogólne zwiększenie udziału grantów i kontraktów zdobywanych na drodze konkurencyjnej (Jongbloed 2009: 21). Polska nie odbiega tutaj znacznie od średniej analizowanych powyżej krajów, natomiast z perspektywy wszystkich krajów OECD wypada poniżej ich średniej z racji dużej konkurencyjności obowiązującej w systemach pozaeuropejskich (zwłaszcza amerykańskim). Dane dotyczące udziału przychodów z najważniejszych źródeł w wybranych uniwersytetach europejskich (Jongbloed 2009: 23, Aghion et al., 2008) wskazują, że udział przychodów pochodzących z konkurencyjnych grantów wynosi 21% dla Wielkiej Brytanii, 22% dla Niemiec i 34% dla Szwecji z jednej strony, a 10% dla Hiszpanii, 12% dla Włoch i 15% dla Holandii (zob. tabela w Jongbloed 2009: 23). W stosunku do lat poprzednich, udział kluczowych z punktu widzenia konkurencyjności środków na realizację projektów badawczych stale rośnie: z 20,7% w 2004, 21,5% w 2005, 22,8% w 2006, 21,8% w 2007 do 23,1% w 2008.

doświadczeń amerykańskich, wiemy, że cięcia budżetowe w szkolnictwie wyższym w trudnych czasach zawsze były nieproporcjonalnie wyższe niż cięcia budżetowe w innych usługach sektora publicznego oraz że z dłuższej perspektywy historycznej:

[...] stałym elementem historii uniwersytetów, a z pewnością ich historii w czasach średniowiecza i wczesnej nowoczesności, był brak zasobów finansowych. [...] [N]ie ma wątpliwości, że wiele instytucji [w owym czasie] z trudem było w stanie funkcjonować na przyzwoitym poziomie i zawsze żyło poniżej poziomu przetrwania (de Ridder-Symoens 1996: 183–184).

Jesteśmy dzisiaj świadkami tworzenia się nowych kontekstów polityki publicznej definiującej funkcjonowanie subsydiowanych przez państwo uniwersytetów publicznych w najbliższej dekadzie, obok subsydiowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. W sytuacji gdy świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w swojej historii, a przy okazji rośnie rola przygodnych wydarzeń historycznych (takich jak choćby ataki z 11 września 2001 czy upadek Lehman Brothers z 15 września 2008, stanowiący cezurę otwierającą globalny kryzys finansowy), które mogą mieć trudne do przewidzenia konsekwencje społeczne, polityczne i ekonomiczne, konstruowanie scenariuszy przyszłości dla uniwersytetów jest obarczone dużym ryzykiem (zob. idee *building future scenarios for universities*, rozwijaną od kilku lat przez OECD, OECD 2006k, Vincent-Lancrin 2004, 2006, 2007, Enders, File, Huisman and Westerheijden 2005 czy CHEPS 2004). Jednak pokazywanie obecnych trendów w ich funkcjonowaniu i ich przyszłych kontekstów uważamy za ważny element debaty publicznej. Nigdy nie mówiono tak wiele o uniwersytetach, ale też nigdy w historii nie zajmowały one tak kluczowego miejsca w gospodarkach narodowych. Skala wyzwań, przed którymi stają krajowe systemy edukacyjne prowadzi do intensywności globalnych i unijnych odpowiedzi na pytanie, w jakim kierunku mogą postępować ich transformacje (adaptacje, rekonfiguracje, rekalkibracje itp.) oraz w jakim kierunku mogą postępować renegocjacje (redefinicje, reformulacje itp.) jeszcze do niedawna stabilnych paktów spo-

łecznych „państwo – uniwersytet”. Prowadzi nas to do pytań ważkich dla przyszłej tożsamości instytucjonalnej:

Uniwersytety są pełne niepewności co do swojej tożsamości – czym są, czym chcą się stać i w jakim kierunku się poruszać. Różnice między instytucjami się zacierają i uniwersytetom jest coraz trudniej odnajdować swoje miejsce w szerszym porządku instytucji szkolnictwa wyższego i instytucji badawczych oraz w systemie politycznym i w społeczeństwie jako całości. A instytucjonalne zagubienie jest źródłem rozczarowania, krytyki, a czasami atmosfery kryzysu. Historycznie rzecz ujmując, uniwersytety były w stanie przeżyć, ponieważ potrafiły przekuwać instytucjonalne zamieszanie i kryzys w ponowne zastanowienie się nad sobą, poszukiwania, innowacje i odmłodzenie. Nie ma żadnej gwarancji, że stanie się tak po raz kolejny. Bieg wydarzeń będzie zależał, tak jak poprzednio, od wielu czynników, które znajdują się poza kontrolą Uniwersytetu. Ale Uniwersytet może krytycznie przebadać swoją samowiedzę jako instytucji akademickiej: swoje cele, fundamentalne wartości i zasady, swoje systemy organizacji i zarządzania, swoje zasoby i swoich przyjaciół oraz swoje zobowiązania społeczne (Olsen 2007d: 53).

Uniwersytet a globalne reformy sektora publicznego

1. Wprowadzenie

W tym rozdziale stawiam sobie za cel powiązanie aktualnych transformacji europejskiego szkolnictwa wyższego z aktualnymi transformacjami całego sektora publicznego w Europie oraz powiązanie zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym ze zmianami obserwowanymi w innych dziedzinach usług publicznych dostępnych w ramach tradycyjnych europejskich państw dobrobytu. W szczególności zamierzamy tu powiązać z sobą aktualne dyskusje dotyczące przyszłości państwa dobrobytu (w kontekście dwóch kluczowych wyzwań – presji globalizacyjnych i presji demograficznych) z takimiż na temat przyszłości szerokiego inwestowania środków publicznych w publiczne szkolnictwo wyższe i prowadzone w jego ramach badania naukowe. Zajmiemy się również zmieniającym się stanowiskiem Banku Światowego – jako jednej z najważniejszych instytucji globalnych wyznaczających dzisiaj w wielu częściach świata kierunki reform usług publicznych i reform edukacji poprzez stosunkowo spójną wizję ich przyszłości i wizję ich przyszłego finansowania – wobec instytucji państwa, wobec reform całego sektora publicznego i wobec reform szkolnictwa wyższego w szczególności. Zwracamy uwagę na istotne różnice – i tym samym rodzące się napięcia – między głośnymi publikacjami Banku Światowego na temat globalnej przyszłości państwa dobrobytu i sektora publicznego a jego publikacjami na temat przyszłości publicznego szkolnictwa wyższego. Bank Światowy

od co najmniej dwudziestu lat jest szczególnie mocno zaangażowany w konceptualizację i zarazem wprowadzanie w życie reform najważniejszych usług sektora publicznego, zwłaszcza – chociaż nie tylko – w krajach rozwijających i postkomunistycznych, zarówno w Europie, jak i poza nią. Bank reformował w nich, w różnym stopniu i niekoniecznie równocześnie, systemy edukacji, ochrony zdrowia i systemy emerytalne, stąd jego rola wymaga szczegółowej analizy. Następnie przyjrzymy się zmieniającym się warunkom fiskalnym funkcjonowania państwa i wskazujemy na najważniejszych konkurentów szkolnictwa wyższego wśród usług sektora publicznego (i nie tylko wśród nich), przede wszystkim w nowych państwach członkowskich UE, do niedawna zwanych europejskimi państwami transformacji ustrojowej. Wiążemy tutaj pytanie o reformułowanie paktu istniejącego niegdyś między tradycyjnym państwem narodowym i nowoczesnym uniwersytetem (i obowiązującego w Europie z grubsza przez ostatnich dwieście lata) z pytaniem o szerszą renegocjację całego powojennego (zachodnio)europejskiego kontraktu społecznego, który zadecydował o aktualnym kształcie (zachodnioeuropejskiego) państwa dobrobytu (a zarazem o wyjątkowości Europy w perspektywie globalnej: charakterystyczną cechą „Europy”, a przede wszystkim Unii Europejskiej, w oczach świata jest, jak się wydaje, właśnie „europejski model społeczny”)⁸⁴. Uznajemy tu wreszcie, że warto ujmować szkolnictwo wyższe w kontekście zmieniającej się polityki (globalnej, unijnej i krajowej) wobec państwa dobrobytu, ponieważ jest ono znaczącą częścią sektora publicznego, a usługi państwa dobrobytu, najogólniej mówiąc, znajdują się dzisiaj pod potężną presją, zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym. Analizujemy również krótko procesy prywatyzacyjne w odniesieniu do edukacji. Na koniec prezentujemy prowizoryczne wnioski wynikające z poniższych analiz.

⁸⁴ Jak napisał kiedyś Anthony Giddens, europejskie państwa dobrobytu są często uważane za „klejnot w koronie – być może najważniejszą cechę, która nadaje społeczeństwom europejskim ich specjalną jakość”, a Europejski Model Społeczny stał się z czasem fundamentalną częścią tego, czym jest Europa (Giddens 2006: 14).

2. Państwo dobrobytu, globalizacja i publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego

Nauki społeczne prezentują zróżnicowane wizje przyczyn obecnych presji wywieranych na tradycyjne, keynesowskie, powojenne modele państwa dobrobytu w Europie (zarówno w wersji kontynentalnej, anglosaskiej, skandynawskiej, jak i południowo-europejskiej, chociaż w różnym stopniu i z różną intensywnością). Jednak wydaje się, że zgadzają się one przynajmniej co do jednego: najprawdopodobniej stoimy dzisiaj w obliczu przeformułowania znanego nam, tradycyjnego modelu państwa dobrobytu w większości najbardziej uprzemysłowionych państw Europy. Jak się wydaje, mówiąc ogólnie, nie istnieje dzisiaj szersza niezgoda badaczy społeczeństw co do przyszłości państwa dobrobytu w jego obecnej, europejskiej formie. Jego fundamenty z racji różnorodnych czynników wewnętrznych i zewnętrznych muszą być dzisiaj (bądź w najbliższej przyszłości) renegocjowane. Społeczeństwa europejskie mogą spodziewać się nowego kontraktu społecznego (na razie w ramach swoich państw narodowych, a z czasem być może w ramach szerzej uzgodnionej polityki unijnej), który stopniowo będzie poddawał rewizji społeczne i ekonomiczne założenia powojennego *welfare state*.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa odmienne stanowiska badaczy w kwestii wpływu procesów globalizacyjnych na powojenne państwo dobrobytu w Europie (co do wpływu procesów demograficznych panuje pełna zgoda – stanowią one fundamentalny wymiar czekających nas transformacji). Wedle pierwszego, globalizacja jest najważniejszym czynnikiem wpływającym na jego kurczenie się i redefiniowanie; wedle drugiego, globalizacja to czynnik ważny, ale nie krytyczny. Przypuszczanie nie istnieje poważniejsza niezgoda co do przyszłości (europejskiego) państwa dobrobytu w istniejącej, powojennej formie. Jego fundamenty z powodu różnorodnych presji wewnętrznych i zewnętrznych oraz kombinacji czynników globalnych, międzynarodowych i krajowych, muszą być dzisiaj –

z różną siłą w różnych krajach – renegocjowane. Jednak, co dla naszej książki istotne, renegocjacja ta obejmuje zarazem, w swoim drobnym fragmencie i przy okazji szerszych reform sektora publicznego, szkolnictwo wyższe. Najważniejsze różnice zachodzące między badaczami państwa dobrobytu opierają się na odmiennych interpretacjach procesów jego transformacji od połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, różnych wariantów jego restrukturyzacji w różnych krajach Europy oraz różnego stopnia nacisku na niezbędny zakres jego renegocjacji w różnych krajach Europy w przyszłości. Kwestia wpływu procesów globalizacyjnych na państwo dobrobytu w Europie silnie dzieli badaczy społecznych – a w naszym kontekście jego przyszłość jest kluczowa dla przyszłości (publicznych) uniwersytetów (zob. Begg et al. 2008). Na sposób percepcji zagadnień związanych z potencjalnymi i aktualnymi reformami państwa dobrobytu oraz na to, w jaki sposób problemy ujmujemy jako problemy i w jaki sposób rozwiązania przyjmujemy za rozwiązania mają wpływ rozmaite zjawiska i procesy społeczne (jak choćby wspomniane już w tej książce procesy rekomodyfikacji społeczeństwa, desocjalizacji gospodarki, denacjonalizacji gospodarek i społeczeństw, deterytorializacji i despacializacji działalności gospodarczej, zmieniająca się dystrybucja ryzyka w społeczeństwie itp.)⁸⁵. Procesy te, jeśli nie wynikają bezpośrednio z procesów globalizacyjnych, to są przez nie co najmniej intensyfikowane.

Sama idea państwa dobrobytu prawdopodobnie w Europie będzie trwać, chociaż raczej w formach zmodyfikowanych i ciągle adaptujących się do nowej rzeczywistości ekonomicznej i społecznej (zob. Genschel 2004: 632, Hendricks and Powell 2009: 8, Hemerijck 2009: 71, Pestieau 2006: 1, Scharpf and

⁸⁵ „Rekomodyfikacja” społeczeństwa to procesy prowadzące w przeciwną stronę niż jego wcześniejsza „dekomodyfikacja”, z którą mamy do czynienia wtedy, „kiedy usługę otrzymuje się w ramach przysługującego prawa i kiedy osoba może podtrzymywać swoje przeżycie bez oparcia w rynku” (Esping-Andersen 1990: 22). Im do przeżycia bardziej niezbędne jest „oparcie w rynku”, tym społeczeństwo jest dzisiaj bardziej poddawane procesom rekomodyfikacji.

Schmidt 2000: 3, Kwiek na temat globalistów, sceptyków i badaczy umiarkowanych w książce 2006a: 169–214 i w Kwiek 2008d)⁸⁶. Stawiane dzisiaj pytanie to, jak się wydaje, nie pytanie o to, czy transformacje europejskiego państwa dobrobytu są uważane za niezbędne przez rządy większości bogatych demokracji zachodnioeuropejskich, przez organizacje międzynarodowe (takie jak OECD), organizacje globalne (takie jak Bank Światowy i Międzynarodowy Fundusz Walutowy) oraz przez Komisję Europejską⁸⁷. Dzisiaj pyta się raczej o to, dlaczego reformułowanie owo staje się konieczne, a odpowiedzi obejmują między innymi wskazania na takie czynniki, jak: globalizacja,

⁸⁶ Przypomnijmy – jak swoją książkę zatytułował Gösta Esping-Andersen – „dlaczego potrzebujemy nowego państwa dobrobytu”: po pierwsze status quo jest trudny do utrzymania, zważywszy na warunki finansowe i demograficzne; po drugie, ów status quo wydaje się „coraz bardziej przestarzały i coraz gorzej dopasowany do wielkich wyzwań, przed którymi stajemy” (Esping-Andersen 2002: 4).

⁸⁷ Dla organizacji międzynarodowych i ponadnarodowych „globalizacja” w ostatnich piętnastu latach była kluczowym terminem, „za pomocą którego interpretują one potężne zmiany ekonomiczne, polityczne i kulturowe charakteryzujące nasze społeczeństwo na początku XXI wieku” (Henry et al. 2001: 19). Z tego powodu nie rosła jego heurystyczna użyteczność, ale termin ten służył (i ciągle jeszcze służy) za podstawowy punkt odniesienia w dyskusjach między naukami społecznymi a światem polityki. Rzecz jasna istniało sporo innych obszernych opisów i odpowiadających im terminów, które można było równie dobrze wykorzystywać w tym samym celu. Można by tu wymienić choćby takie terminy, jak: postfordyzm, postindustrializm, konsumpcjonizm, epoka postnarodowa, późna nowoczesność, płynna nowoczesność, *post-work society* zamiast *work-society*, społeczeństwo ryzyka, społeczeństwo oparte na wiedzy (i także gospodarka) zamiast społeczeństwa opartego na przemyśle i usługach, społeczeństwo informacyjne itp. Ale wydaje się, że termin „globalizacja” uchwytuje większość aspektów powyższych określeń i stąd jego olbrzymia popularność. W ostatnich latach, zwłaszcza na styku polityki i badań naukowych rośnie jednocześnie popularność wspomnianego terminu *knowledge economy*; zwłaszcza w największych pozanaukowych ośrodkach eksperckich i analitycznych (od Komisji Europejskiej po OECD i Bank Światowy). Jego heurystyczna przydatność może w przyszłości opierać się na tych samych podstawach, co przydatność pojęcia „globalizacja” – może stać się kluczowym punktem odniesienia w dyskusjach naukowych wychodzących w stronę polityki w zakresie badania państwa dobrobytu, badania konkurencyjności gospodarczej czy badania szkolnictwa wyższego.

europiejska integracja ekonomiczna, zmiany demograficzne czy zmiany dokonujące się w ramach obowiązujących norm społecznych, wzorców życia czy modeli pracy (które odróżniają tak bardzo lata sześćdziesiąte od lat dziewięćdziesiątych i późniejszych). Wyjaśniając fundamentalną logikę kierującą rozwiązaniami politycznymi dzisiejszych procesów reform państwa dobrobytu, Maurizio Ferrera pisał: „mamy dzisiaj do czynienia z systemowym poszukiwaniem nowych, trwałych ekonomicznie oraz akceptowalnych społecznie i politycznie możliwych rozwiązań” (Ferrera 2003: 596)⁸⁸. Powtórzmy – mówimy tu o rozwią-

⁸⁸ Specjalnym przypadkiem w Europie jest niezwykle hojny fiński model społeczny, w ramach którego społeczeństwo informacyjne jest w stanie tworzyć i odtwarzać finansową bazę (lokalnie zaadaptowanego) europejskiego państwa dobrobytu. Manuel Castells i Pekka Himanen argumentują, „jak dotąd wyniki badań wskazują na wniosek, że pomimo presji globalnej ekonomii informacyjnej, Finlandia nadal jest formą społeczeństwa informacyjnego, które łączy w sobie cechy hojnego państwa dobrobytu” (Castells i Himanen 2002: 85). Dlaczego fiński model państwa dobrobytu jest unikatowy w Europie i dlaczego nie mógłby zostać zaadaptowany do polskich potrzeb? Projekt fiński przede wszystkim był niepowtarzalnym, narodowym projektem przetrwania po upadku Związku Radzieckiego i związanych z geopolityką sektorów fińskiej gospodarki. Jak piszą autorzy, „najbardziej wyrazistą cechą Finlandii jest połączenie społeczeństwa informacyjnego z państwem dobrobytu. Fiński model państwa dobrobytu obejmuje całkowicie bezpłatne, publiczne i najwyższej jakości kształcenie od przedszkola po uniwersytet (z jednym z najwyższych połączonych poziomów uczestnictwa w kształceniu na świecie), powszechnie dostępną opiekę zdrowotną (udzielaną na zasadzie prawa obywatelskiego) oraz hojny system społeczny z powszechnym prawem do emerytury i do ubezpieczenia przeciwko bezrobociu – co uczyniło Finlandię krajem o jednej z najniższych liczb osób biednych na świecie. Państwo dobrobytu jest finansowane przez wysokie podatki, ale wysoki poziom opodatkowania ma silną akceptację społeczną opierającą się na tym, że większość ludzi otrzymuje świadczenia od państwa dobrobytu” (Castells and Himanen 2002: 12). Konkluzja jest jedna – na powtórzenie w Polsce fińskiej drogi do społecznego poziomu dobrobytu z jednej strony i firmowego poziomu innowacji z drugiej strony nie ma najmniejszych szans (zob. OECD 2005c i OECD 2008a). Jednocześnie warto śledzić rewelacyjne fińskie wyniki w badaniach PISA oraz w globalnych indeksach konkurencyjności gospodarczej (zob. przykładowo OECD 2006m i OECD 2009l z pierwszej i WEF 2007, 2009 z drugiej strony). Jednak klucza szukalibyśmy tutaj: „fińskie społeczeństwo informacyjne stwarza finansową podstawę państwa dobrobytu. Bez

zaniach, które powinny być zarazem finansowalne i akceptowalne społecznie i politycznie.

Wydaje się, że w tych krajach, w których szkolnictwo wyższe jest finansowane w przeważającej mierze z funduszy publicznych, będzie ono coraz wyraźniej traktowane jako (jedynie) część usług publicznych, a jego wyjątkowość zacznie zanikać (bądź już zanikła), ze wszelkimi tego konsekwencjami społecznymi i kulturowymi (oraz, co nie mniej istotne, potencjalnymi przyszłymi konsekwencjami finansowymi). Sektor publiczny, zwłaszcza w dawnych krajach transformacji ustrojowej, często uważa się za nieefektywnego i niepodlegającego społecznej kontroli kandydata do restrukturyzacji podobnej do tej, jaką przechodzą inne instytucje publiczne i firmy sektora prywatnego. Jednym ze sposobów przeciwstawiania się perspektywie, która niesie z sobą potrzebę głębokiej restrukturyzacji przypominającej zmiany zachodzące w prywatnym sektorze gospodarki jest traktowanie szkolnictwa wyższego jako inwestycji społecznej (a nie społecznego kosztu czy społecznego ciężaru), niezwykle dzisiaj istotnej dla rozwoju społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy, czyli ujmowanie go przez pryzmat formowania kapitału ludzkiego i kapitału społecznego (lub, jak w niedawnych polskich analizach, kapitału intelektualnego, *Raport* 2008). Martin Carnoy (redaktor wpływowej *International Encyclopedia of Economics of Education*, Carnoy 1995) brzmi umiarkowanie optymistycznie, kiedy w swojej książce o wpływach globalizacji na reformy edukacyjne dochodzi do wniosku, że: „ponieważ to wiedza jest najcenniejszym towarem globalnej gospodarki, państwa nie mają innego wyjścia jak tylko zwiększać swoje inwestycje w edukację” (Carnoy 1999: 82).

Pojawia tu jednak pytanie, jaki poziom edukacji Carnoy ma na myśli. W dzisiejszych dyskusjach punktem wyjścia w myśleniu o zwiększaniu inwestycji w edukację niekoniecznie musi być zwiększanie inwestycji w szkolnictwo wyższe – analizy ekonomiczne pokazują (co jest szczególnie istotne dla krajów rozwi-

wpływów z podatków, społeczeństwo nie byłoby w stanie finansować swojego państwa dobrobytu” (Castells and Himanen 2002: 87).

jających się), że (publiczny) zwrot z inwestycji jest największy dla niższych poziomów edukacji i że maleje on z wiekiem edukowanej populacji. Najniższy jest dla szkolnictwa wyższego i edukacji ustawicznej, co może prowadzić do rosnącego przekonania, iż warto koncentrować nowe środki publiczne na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warto przywołać w tym miejscu poważne argumenty wybitnego europejskiego autorytetu w sprawach polityki społecznej Gøsty Esping-Andersena przeciwko zwiększaniu publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe w społeczeństwach opartych na wiedzy (i jego argumenty na rzecz masowego wspierania przez państwo szkolnictwa na niższym poziomie oraz wspierania rodzin z dziećmi)⁸⁹. Jego zdaniem rozwój gospodarki opartej na wiedzy może doprowadzić do nowej, jeszcze głębszej polaryzacji społecznej. Scenariusz długoterminowy dla Europy równie dobrze mógłby zatem obejmować „rozstrzelone ‘wysepki wiedzy’ rozproszone na wielkim morzu zmarginalizowanych outsiderów”. Aby tego uniknąć, należy wzmacniać zdolności poznawcze obywateli i podstawy ich wiedzy – które daje edukacja na niższym poziomie. W licznych miejscach i przy różnych okazjach Esping-Andersen postuluje zwiększanie publicznych nakładów na wspieranie rodzin z dziećmi, a nie zwiększanie inwestycji w szkolnictwo wyższe (zob. np. Esping-Andersen 2002: 3; 2001: 134–135). Takiego argumentu, gdyby był poważnie brany pod uwagę przez rządy państw europejskich, można by używać przeciwko bezpłatnemu (czyli subsydiowanemu przez państwo z podatków obywateli) szkolnictwu wyższemu funkcjonującemu w olbrzymiej części Europy – zwłaszcza gdyby używać go w parze

⁸⁹ Esping-Andersen argumentuje, że szkolnictwo zawodowe i rosnące uczestnictwo w szkolnictwie wyższym nie będą raczej w stanie – same w sobie – rozwiązywać problemów powodowanych przez spadające zapotrzebowanie na pracę nisko wykwalifikowaną: „Jeśli zwalczanie wykluczenia społecznego poprzez zatrudnienie ma pozostać głównym celem polityki europejskiego modelu społecznego na początku dwudziestego pierwszego wieku, to ofensywie w szkolnictwie muszą towarzyszyć strategie zwiększania innymi środkami możliwości zatrudnienia dla pracowników *niskowykwalifikowanych*” (Esping-Andersen et al. 2001: 230). Wraca do tej idei wielokrotnie przez ostatnich dziesięć lat (np. Esping-Andersen 2008).

z argumentem głoszącym, że wykształcenie na wyższym poziomie staje się coraz bardziej dobrem prywatnym i jednostkowym (a coraz mniej dobrem publicznym i zbiorowym), co wspierają potężne europejskie dane porównawcze. Co ciekawe, Komisja Europejska, chyba po raz pierwszy, podkreśliła kilka lat temu, że dostęp do bezpłatnego szkolnictwa wyższego wcale „nie gwarantuje równości szans (*equity*)”. Dlatego Państwa Członkowskie UE powinny krytycznie przebadać aktualne połączenie opłat za studia i systemów wsparcia finansowego dla studentów w świetle ich aktualnej skuteczności i sprawiedliwości” (EC 2006f: 7)⁹⁰.

Wielu ekonomistów, socjologów i badaczy państwa dobrobytu twierdzi, że w państwach (przynajmniej starej) Unii Europejskiej prawdopodobnie osiągnięto już górną granicę poziomu wydatków publicznych i górną granicę społecznie akceptowalnego poziomu opodatkowania dochodów osobistych (choć w obliczu kryzysu finansowego wiele państw zwiększyło poziom wydatków publicznych i poziom deficytu budżetowego do niespotykanych w ostatniej dekadzie rozmiarów – i w wielu rozważa się dzisiaj ewentualność podwyższenia podatków od dochodów osobistych). Inwestowanie w społeczeństwo wiedzy ze środków publicznych już podlega zewnętrznym ograniczeniom, z których najważniejsze są ograniczenia budżetowe. Esping-Andersen, jak się wydaje słusznie, wspomina w tym kontekście o „nowych zwycięzcach i nowych przegranych” w rodzących się społeczeństwach wiedzy oraz o pogłębiającej się przepaści między tymi, którzy posiadają wysokie kwalifikacje, i tymi, którzy

⁹⁰ Komisja przyjęła po 2000 r., jak się wydaje, nowy paradygmat inwestowania w edukację; w swoim komunikacie nt. „Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe” uznała, że „brak wyraźnego trendu wzrostowego w publicznych wydatkach na edukację i kształcenie oraz deficyt finansowania prywatnego w dziedzinach kluczowych dla gospodarki wiedzy wymagają inteligentnego (*smart*) połączenia celowych inwestycji publicznych i wyższych nakładów prywatnych”. Coraz częściej w jej dokumentach pojawiają się odniesienia do konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł dochodu przez uniwersytety europejskie, w tym poprzez partnerstwa uniwersytety-przedsiębiorstwa, badane np. w projekcie GO-ODUEP: *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* (2007–2009), w którym autor był partnerem i współautorem raportu końcowego.

ich nie posiadają. Nawiasem mówiąc, poszerzanie dostępu do kształcenia ustawicznego, czyli wprowadzanie w życie idei *life-long learning* prowadzi do jeszcze głębszej polaryzacji społeczeństwa, ponieważ z możliwości nieformalnego, pozaszkolnego doksztalcania korzystają w olbrzymiej mierze ci, którzy już są dobrze wykształceni. Jak pokazują badania OECD, we wszystkich krajach członkowskich obserwuje się rosnącą również z tego powodu lukę produktywności, która bierze się z rosnącą luką kwalifikacji: *the learning rich are getting richer* (ob. OECD 2004b). Dokładnie takie same procesy obserwujemy w Polsce, co szczegółowo udokumentowały ostatnio badania GUS na temat *Kształcenia dorosłych* (GUS 2009d)⁹¹. Proponuje on zatem dwie podstawowe zasady. Po pierwsze, „nie możemy dążyć w sposób nazbyt jednowymiarowy do ‘społeczeństwa opartego na uczeniu się’ (*learning society*), na strategii opartej na ideach kapitału ludzkiego, wierząc, że fala wykształcenia wyniesie w końcu w górę wszystkie łodzie (i wszystkich ich pasażerów). Strategia taka bowiem w sposób nieunikniony pozostawia w tyle osoby o mniejszych zdolnościach”. Po drugie, „nowym wyzwaniom w polityce społecznej nie można sprostać poprzez

⁹¹ Rozróżnienie na biednych i bogatych w wiedzę: *knowledge rich* i *knowledge poor* pochodzi od Komisji (EC 2003d: 8). Zob. dane i analizy OECD na temat rosnących nierówności społecznych np. *Growing Unequal. Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, w którym stwierdza się wyraźnie na podstawie analiz 30 krajów członkowskich, że przynajmniej od połowy lat osiemdziesiątych, a być może od połowy lat siedemdziesiątych mamy do czynienia ze stałym wzrostem nierówności dochodowej w olbrzymiej większości z nich (OECD 2008d: 15). Jak alarmują Powell i Hendricks w tomie o państwie dobrobytu w społeczeństwie postindustrialnym, róż pomiędzy biednymi i bogatymi stale się pogłębia, a nierówności społeczne mają charakter wszechogarniający (Hendricks and Powell 2009: 3–4). Podobne są konkluzje (prestżowego, wydawanego co dwa lata) najnowszego raportu *The State of Working America 2006/2007* (red. Lawrence Mishel, Jared Bernstein i Sylvia Allegretto, 2007: 39–92). Coraz bardziej zmienia się też sens tradycyjnego przeciwstawienia *Social Europe* i *Liberal America* (Pontusson 2005) – przypuszczalnie Europa, już nie tylko anglosaska i Środkowa/Wschodnia – staje się coraz bliższa ewoluującemu w stronę europejską modelowi amerykańskiemu. Zob. również różnice w modelach społecznych i w modelach akademickich w: Alesina and Giavazzi, 2006: 15–31, 65–78.

dotatkowe opodatkowanie czy zwiększanie wydatków publicznych jako udziału w PKB. W związku z tym musimy skoncentrować się na tym, jak poprawiać stan obecny” (Esping-Andersen 2001: 146–147). A zatem ten sam bochen chleba być może trzeba będzie dzielić inaczej. Pomiedzy 1995 i 2004 wzrost publicznych wydatków na studenta w olbrzymiej większości krajów starej Unii Europejskiej nadążał za wzrostem liczby studentów. Przeciwny trend można było natomiast zaobserwować w tym samym czasie w ówczesnych krajach kandydujących do UE, w których większości przyrostowi liczby studentów nie towarzyszył wzrost poziomu finansowania publicznego w przeliczeniu na studenta (OECD 2009b: 192). Najnowsze, szczegółowe dane pokazują, że o ile w największych gospodarkach OECD nakłady na studenta w latach 1995–2004 w zasadzie rosły (oprócz Wielkiej Brytanii), w krajach naszego regionu spadały – w Polsce do 90% poziomu z 1995, w Czechach do 69%, na Węgrzech do 73%. Jedynym wyjątkiem w regionie jest Słowacja, która zanotowała wzrost nakładów, do poziomu 111%. Warto dodać, że wszystkie cztery kraje doświadczyły w tym okresie potężnej ekspansji swoich systemów edukacyjnych, w których uczy się o około 100% więcej studentów)⁹².

Wygląda na to, że powojenny model dzielenia funduszy publicznych w krajach Zachodniej Europy może wymagać nowych społecznych renegocjacji. Dawni zwyczajcy owego dzielenia mogą stać się jego przyszłymi przegranymi (i odwrotnie) w obliczu zmieniających się priorytetów społecznych, rosnących nierówności, jak również, być może, w obliczu nowych idei dotyczących priorytetów społecznych w naszych społeczeństwach, i nowych odpowiedzi na pytanie, co w związku z tym wymaga mniejszego, a co większego finansowania publicznego. Chociaż ostateczny wynik ewolucji priorytetów społecznych jest niepewny, to jak dotąd publiczne szkolnictwo wyższe nie wychodziło zwycięsko z rywalizacji z dwoma innymi wielkimi obszarami państwa dobrobytu, systemem emerytalnym i systemem ochro-

⁹² W roku 2004 liczba studentów wzrosła do 210% poziomu z 1995 w Czechach, 190% na Słowacji, 224% w Polsce i 218% na Węgrzech (OECD 2009b: 192).

ny zdrowia. Chociaż z drugiej strony pojawiają się jednak wskazania nowego kontekstu teoretycznego, w którym istnieje możliwość „rekalibracji ubezpieczeń społecznych polegającej na przechodzeniu od ‘ochrony w starszym wieku’ do ‘integracji społecznej’ oraz ‘wzmacniania kapitału społecznego’” (Ferrera 2003: 592), który teoretycznie może prowadzić do wzmocnienia argumentacji na rzecz szerszego finansowego faworyzowania szkolnictwa wyższego.

Kluczem do przyszłości publicznych subsydiów dla szkolnictwa wyższego będą również procesy demograficzne – rosnąca stopa uzależnienia w gospodarce, starzenie się europejskich społeczeństw, rosnąca populacja osób w wieku poprodukcyjnym i wreszcie zapewne zmiany w myśleniu politycznym związane z rosnącą polityczną rolą osób starszych – w charakterze elektoratu. Inna struktura wiekowa elektoratu może w naturalny sposób wymusić inne priorytety społeczne – w stronę systemów emerytalnych i ochrony zdrowia, zamykając tradycyjne szkolnictwo wyższe coraz bardziej w paradygmacie mniejszego subsydiowania przez państwo i większego finansowania ze środków prywatnych. W dzisiejszym, błyskawicznie zmieniającym się świecie, w zasadzie nie można wykluczyć żadnego kierunku rozwoju wypadków. Tu wskazujemy tylko na kierunki najbardziej prawdopodobne z dzisiejszej perspektywy⁹³. Efekty ewoluowania priorytetów społecznych mogą być różne w różnych krajach; jednak w krajach transformacji ustrojowej mogą one oznaczać wprowadzanie elementów współodpłatności za studia w publicznym szkolnictwie wyższym, kroczenie za przykładem Anglii w Europie i przede wszystkim za przykładem po-

⁹³ Jak przypomina Pierre Pestieau, nie jest problemem ograniczanie dostępności do pewnych świadczeń czy programów państwa dobrobytu, ale polityczna wola i polityczna wykonalność takich posunięć (tzw. *entitlement problem*, czyli upraszczając – pytanie o prawa nabyte. Są one zresztą wyjątkowo trudne do wykonania w krajach naszego regionu, w których liczne społeczne prawa nabyte pochodzą z czasów komunistycznych). „W każdym momencie władze publiczne mogą podnieść warunki dostępu do dowolnego programu, mogą go modyfikować albo całkowicie z niego zrezygnować. Ale aby móc to zrobić, muszą stanąć twarzą w twarz z potężnymi lobbies” (Pestieau 2006: 29–30).

zaeuropejskich krajów anglosaskich, na czele z USA i Australią. Można się zatem spodziewać w naszym regionie stopniowego łączenia opłat za studia z rozbudowywaniem systemów pożyczek studenckich i stypendiów, pomimo istniejących wciąż jeszcze ograniczeń konstytucyjnych (w Polsce art. 70 Konstytucji stwierdza, że studia są bezpłatne: „Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością”, co daje pewne pole prawnego manewru, które jak dotąd wystarczało do pobierania opłat przez uczelnie publiczne od studentów zaocznych/niestacjonarnych)⁹⁴.

Wprawdzie można domagać się poważnych wzrostów udziału publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe w PKB, posługując się argumentacją odwołującą się do idei „gospodarki opartej ma wiedzy” oraz do idei „kapitału ludzkiego”, w praktyce argumentacja ta nie była jak dotąd skuteczna ani w żadnym z najważniejszych państw należących do OECD, ani w krajach transformacji ustrojowej (w przeciwieństwie do wydatków publicznych w przeliczeniu na studenta, nakłady publiczne na instytucje edukacyjne ogółem jako udział w PKB w 2002 r. były

⁹⁴ O społecznym wymiarze współodpłatności za studia i szczegółowym rozkładzie kosztów kształcenia między państwo i studentów i ich rodziny w czterech różnych grupach społecznych (wybranych wedle klucza badań EU-SILC, *Survey on Income and Living Conditions*, czyli standardowo studentów o niskim, średnim niskim, średnim wysokim i wysokim statusie społecznym) w 6 krajach Europy, zob. niedawno wydany tom pod red. Astrid Schwarzenberger, *Public / Private Funding of Higher Education: a Social Balance* (Hannover: HIS, 2008). Projekt ten zakładał rozróżnienie między pośrednim i bezpośrednim finansowaniem kształcenia oraz między wsparciem gotówkowym i bezgotówkowym: wsparcie bezpośrednie otrzymują studenci, a wsparcie pośrednie skierowane jest do ich rodziców (oba rodzaje w formie gotówkowej lub bezgotówkowej); wsparcie gotówkowe zwiększa dochód – w formie wypłacanej (dofinansowanie dzieci i granty) lub w formie ulg od dochodów i subsydiów do kredytów studenckich. Natomiast wsparcie bezgotówkowe zmniejsza wydatki (np. w formie darmowego albo subsydiowanego transportu publicznego, akademików, bonów stołowych czy ubezpieczenia zdrowotnego) (Schwarzenberger 2008: 6). Jak się wydaje, tego typu szczegółowa analiza całkowitych publicznych i prywatnych nakładów na kształcenie nie została jak dotąd dla Polski przeprowadzona.

mniejsze niż całkowite nakłady publiczne i prywatne w 1995 r. w olbrzymiej większości państw OECD, między innymi w Wielkiej Brytanii, Norwegii, Australii, Francji, Portugalii, USA, Finlandii, Austrii, Niemczech czy Holandii; do wyjątków, z różnych względów, należą natomiast Dania, Polska, Grecja i Turcja, zob. OECD 2006h: 180. Wedle najnowszych danych zebranych przez prestiżowy ośrodek CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies), w latach 1995–2008 niemal wszędzie zmalał udział podstawowego finansowania państwowego w finansowaniu uczelni, spadł wyraźnie jego średni udział w 31 krajach europejskich, do poziomu 67%, natomiast o 50% wzrósł udział przychodów uczelni z opłat za czesne i z kontraktów i grantów badawczych, CHEPS 2010b)⁹⁵.

Zwiększanie poziomu (publicznego) finansowania publicznej edukacji przypomina zwiększanie opodatkowania obywateli podatkiem od dochodów osobistych w celu podnoszenia standardów usług publicznych. Chociaż obywatele krajów transformacji ustrojowej przypuszczalnie chcieliby mieć lepsze publiczne uniwersytety (acz niekoniecznie w ich obecnej formie), to nie wydaje się, aby byli skłonni płacić tylko z tego (ale również i z innego) powodu wyższe podatki. Wystarczy porównać ogólnie pozytywne nastawienie do dobrodziejstw państwa dobrobytu z równie ogólną niechęcią do wyższego opodatkowania dochodów osobistych oraz przywołać tu rosnącą liczbę krajów w regionie, które albo już wprowadziły stosunkowo niski podatek liniowy od dochodów osobistych, albo właśnie zamierzają go wprowadzić. Ponadto kraje OECD w większości mają do czynienia z malejącą podstawą opodatkowania. Jak niedawno za-

⁹⁵ Głównym źródłem przychodów najważniejszych typów uczelni publicznych są przychody z działalności dydaktycznej. W 2008 r. przychody z działalności dydaktycznej publicznych szkół wyższych osiągnęła poziom 80,6%, a przychody z działalności badawczej 14,1%; w przypadku uniwersytetów odpowiednie wartości wyniosły 83,1% i 12%, w przypadku wyższych uczelni technicznych – 71,2% i 24,1%, a wyższych szkół ekonomicznych – 90,2% i 5,7%. Jednak w strukturze przychodów z działalności dydaktycznej w przyszłości, jak pokazuje trend trwający już kilka lat, udział przychodów z opłat za zajęcia dydaktyczne będzie malał. W 2008 r. dla szkół publicznych wyniósł średnio 18,2% przychodów z działalności dydaktycznej (GUS SWF 2009).

uważał Pierre Pestieau, „udział regularnej pracy opłacanej stałą pensją spada w wielu krajach, a tym samym udział podatku od dochodów osobistych z pracy w PKB również spada” (Pestieau 2006: 35).

Sytuację, w której rośnie udział publicznego finansowania szkolnictwa wyższego (czy finansowania badań naukowych prowadzonych na uczelniach – w przeciwieństwie do badań prowadzonych w sektorze przedsiębiorstw) w PKB w państwach unijnych w przyszłości otwarcie wyklucza nawet Komisja Europejska. W zamian promuje ona ideę poważnego zwiększania udziału środków prywatnych, zarówno na szkolnictwo (poprzez opłaty za studia), jak i na badania naukowe (poprzez fundusze firm prywatnych). Mówiąc najogólniej, bieżące (oraz prognozowane na przyszłość) warianty redefiniowania państwa dobrobytu w państwach europejskich – niezależnie od tego, czy wiązane jedynie z globalizacją i europejską integracją ekonomiczną, czy tylko z czynnikami krajowymi (łączonymi z kolei na przykład ze zmianami demograficznymi i obyczajowymi), czy też wreszcie łączone i z pierwszymi, i z drugim czynnikami – nie dają dzisiaj podstaw do optymizmu w kwestii traktowania nakładów na szkolnictwo wyższe jako priorytetowej inwestycji publicznej. Wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia może nieść z sobą dalekosiężne skutki dla studentów i kadry akademickiej: płacący za studia studenci mogą coraz częściej traktować siebie jako klientów usług edukacyjnych dostarczanych przez kadre akademicką i przez instytucje akademickie (tak jak już jest to w sektorze prywatnym w kilku krajach transformacji ustrojowej, między innymi w Polsce). W szerszym zakresie może pojawić się też nastawienie menadżerskie i biznesowe poszczególnych jednostek uczelnianych czy też całych uczelni, zależnych w coraz mniejszym stopniu od podstawowych subsydiów publicznych i finansowania budżetowego, a coraz bardziej od środków pochodzących z czesnego. To może doprowadzić do jeszcze większej zapaści w badaniach naukowych; może się również pojawić na uczelniach państwowych więcej ideologii wolnorynkowej i praktyk znanych dotąd bardziej ze świata biznesu, szersze oparcie na siłach rynkowych i dodatkowych, wy-

pracowanych przez siebie (a nie dostarczonych przez państwo) przychodach, oraz intensyfikacja pracy (coraz częściej kontraktowej) kadry akademickiej. Wszystkie te konsekwencje już w jakiejś mierze są obecne w sektorze publicznym z racji prowadzenia płatnych studiów zaocznych. Jak będziemy pisali bardziej szczegółowo w rozdziale 4, podczas gdy najlepsze uniwersytety zachodnie coraz bardziej koncentrują się na badaniach naukowych (i swoje finansowanie coraz mocniej opierają na przychodach zewnętrznych z tzw. trzeciego strumienia finansowego), to uczelnie polskie coraz bardziej rozpaczliwie skupiają się na (płatnej) dydaktyce zaocznej. Rozdzwięk między tymi dwoma typami instytucji w Europie staje się coraz poważniejszy. Trudno dzisiaj przewidzieć pełne konsekwencje potencjalnego wprowadzenia opłat za studia na wszystkich trybach studiowania – ponieważ nie ma uzgodnionych modeli alokacji środków finansowych dla uczelni w takim przypadku, a w związku z tym – nie istnieją też sensowne projekcje finansowe takiego kroku od strony poszczególnych instytucji⁹⁶.

Jak wspominaliśmy, szkolnictwo wyższe jest coraz częściej uznawane za koszt publiczny, czy publiczny ciężar, a zdobywane tam wykształcenie – za dobro prywatne. Jednak, jak podkreślają komentatorzy, kształt transferów społecznych nadal, przede wszystkim na krótszą metę, pomimo potężnych presji globalizacyjnych i demograficznych, pozostaje wyborem w dużej mierze politycznym (Gizelis 2005: 159), a rola wyborców w systemach demokratycznych Europy pozostaje fundamentalna przy określaniu głębokości i charakteru restrukturyzacji państwa dobrobytu (Swank 2001: 198, Pestieau 2006: 30)⁹⁷. O ile

⁹⁶ Na przykład kluczowym parametrem takich projekcji byłby udział wpływów z opłat za studia w całości budżetu na kształcenie, czyli odpowiedź na pytanie, czy w nowym systemie nie zastąpiłyby one częściowo dotychczasowej dotacji państwowej na kształcenie.

⁹⁷ Procesy społeczne i ekonomiczne, które wydają się nieodwracalne, mogą niespodziewanie zmienić kierunek – prawdopodobieństwo zajścia takich zmian jest niewielkie, ale nie jest zerowe (a wyjątkowo istotne w tym kontekście są wszelkie niespodziewane, często z pozoru drobne wydarzenia historyczne. Niewykluczone na przykład, że do poważnych zmian w sposobie myślenia o relacjach „państwo – rynek” może doprowadzić zapoczątkowany

można prognozować, iż z tego właśnie powodu reformowanie podstaw finansowych funkcjonowania sektora emerytalnego i ochrony zdrowia (na przykład w stronę różnych form prywatyzacji i przerzucenia większej odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności finansowej, na jednostkę⁹⁸) może być mniejsze niż oczekiwane, to również z tego samego powodu reformowanie podstaw finansowych funkcjonowania szkolnictwa wyższego może z czasem być większe niż się dzisiaj powszechnie przewiduje⁹⁹. O ile w bogatych gospodarkach OECD oznaczać to może brak wzrostów aktualnie wysokich subsydiów państwowych, w większości stosunkowo ubogich gospodarek nowych państw unijnych w Europie Środkowej i Wschodniej może oznaczać to brak wzrostów aktualnie niskich subsydiów państwowych, co może uderzyć zwłaszcza w funkcjonowanie uczelni badawczych.

3. Globalizacja a sektor publiczny

Debata na temat przyszłości (publicznego) szkolnictwa wyższego staje się dzisiaj nieodłączną częścią o wiele szerszej, i często mocno zideologizowanej, debaty na temat przyszłości całego sektora publicznego (oraz głębokości interwencji państwa czy też poziomu jego bezpośredniego uczestnictwa, w różnych dziedzi-

jesienia 2008 globalny kryzys finansowy i nowe, bezprecedensowe sposoby radzenia sobie z nim przez największe gospodarki świata, sposoby trudne do wyobrażenia jeszcze kilka miesięcy wcześniej).

⁹⁸ Co Jacob S. Hacker nazwał w swojej głośnej książce „wielkim przeniesieniem ryzyka” (*the great risk shift*): „ryzyko ekonomiczne zostało ściągnięte z barków rządu i korporacji i przeniesione na coraz bardziej kruche rachunki bankowe pracowników i ich rodzin”. Ów proces jest transformacją fundamentalną, która „łączy niepewności nowych miejsc pracy, napięcia, przed którymi stają współczesne rodziny, rosnące niepewności związane z przechodzeniem na emeryturę i coraz większe luki w ubezpieczeniach zdrowotnych” (Hacker 2006: x).

⁹⁹ A przy okazji trzeba wspomnieć, że wyższa spodziewana długość życia „z pewnością wzmacnia konflikty związane z zasobami” (Dumas and Turner 2009: 52), zwiększając potrzeby zarówno sektora opieki zdrowotnej, jak i sektora emerytalnego.

nach tradycyjnie publicznych usług społecznych)¹⁰⁰. Rzecz jasna w okresie niezakłóconego funkcjonowania tradycyjnego, keynesowskiego państwa dobrobytu w powojennej Europie to właśnie państwo – a nie rynek – było poważnie zaangażowane w gospodarkę z jednej strony, i w ochronę obywateli państw narodowych przed potencjalnymi niebezpieczeństwami społecznymi powojennego kapitalizmu z drugiej strony¹⁰¹. Jak argumentował Bank Światowy w swojej sztandarowej publikacji na temat zmieniającej się dzisiaj roli państwa (*World Development Report 1997: The State in a Changing World*), przez większą część XX w. ludzie oczekiwali, że to państwo ma do odegrania większą rolę społeczną i ekonomiczną niż rynek. Jednak od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia wahadło „państwo – rynek” odchyliło się po raz kolejny w stronę rynku, a dominujące koncepcje miejsca państwa w świecie zostały poddane próbie przez takie wydarzenia i procesy polityczne i społeczne, jak na przykład stopniowy upadek gospodarek nakazowo-rozdzielczych w krajach komunistycznych czy też postępujący kryzys finansowy (teoretyczny lub praktyczny) instytucji państwa dobrobytu w większości krajów OECD. Dlatego politycy pytają dzisiaj po raz kolejny: jaką rolę powinny w świecie odgrywać państwa, a jaką rolę powinien od-

¹⁰⁰ O reformach systemów emerytalnych w aspekcie globalnym, zob. Schwarz et al. 1999, o reformie emerytalnej w Europie Zachodniej, zob. Holzmanna 2004, Holzmanna et al. 2003, oraz Holzmanna i Palacios 2001a; o reformie ochrony zdrowia w Europie Środkowej, zob. Adeli et al. 1997, Kornai et al. 2001, o wpływie globalizacji na reformy państwa dobrobytu w Europie Środkowej, zob. Orenstein and Haas 2005.

¹⁰¹ Pytanie o państwo narodowe to zarazem pytanie o tradycyjną lojalność wobec niego. Punkt widzenia (Zygmunta Baumana) *globals* z pewnością ma niewiele wspólnego z punktem widzenia jego *locals*, podobnie jak w przypadku mobilnych i zakorzenionych (*the mobile* i *the rooted*) z klasyfikacji Richarda Floridy. Podobnie wreszcie jak styl życia, pracy i zróżnicowane lojalności (Leslie’ego Sklaira) *transnational capitalist class* różnią się fundamentalnie od tych, które reprezentują narodowo osadzeni, niemobilni, tradycyjni robotnicy wielkoprzemysłowi (zob. Bauman 1998, Florida 2008: 79–90, Sklair 2001). Słabe narodowe osadzenie (Robert B. Reicha) analityków symbolicznych (*symbolic analysts*) stanowi poważne zagrożenie dla spójności narodowej, ale – z perspektywy globalnej – tylko w niektórych miejscach świata (zob. Reich 1992).

grywać rynek (World Bank 1997: 17). (Wahadło „państwo – rynek” może się znowu odwrócić, a bezpośrednim powodem takiego zwrotu mogłyby być kierunki reakcji najbardziej rozwiniętych państw świata na bezprecedensowy kryzys finansowy ostatnich lat i jego konsekwencje).

W krajach Europy Środkowej i Wschodniej – podlegających wpływom (i korzystających szeroko z finansowania i pomocy eksperckiej) globalnych instytucji finansowych podczas procesów redefiniowania swojej polityki społecznej po upadku komunizmu w 1989 – widać było wyraźnie bezpośredni związek pomiędzy nowym, „efektywnym” państwem z jednej strony (wiązanym ze stopniowym zmniejszaniem sektora publicznego i redefiniowaniem fundamentów minimalnego państwa dobrobytu) a polityką prowadzoną wobec szkolnictwa wyższego z drugiej strony. Niemal bez wyjątku we wszystkich krajach transformacji ustrojowej naszego regionu szkolnictwo wyższe w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zajmowało ostatnie miejsce wśród priorytetów społecznych państw wprowadzających gospodarkę rynkową, a jego permanentną cechą w owym czasie było chroniczne niedofinansowanie. Za paradoks można w tym kontekście uznać fakt, w dużej mierze szerzej niedostrzegany, że polityka państw regionu (w owym czasie) kandydujących do UE, promowana i pozytywnie oceniana w kolejnych reportach przedakcesyjnych wysyłanych corocznie do Komisji Europejskiej, nie była polityką „europejską” osadzoną w tradycji europejskich modeli państwa dobrobytu czy w ogólnie przyjmowanym (choć nigdzie wprost nie definiowanym) „Europejskim Modelem Społecznym”. Wprost przeciwnie, jak przekonywająco pokazywała Zsuzsa Ferge, w dużej mierze i w wielu krajach regionu polityka ta była neoliberalna¹⁰². To kolej-

¹⁰² Ferge uznawała tendencję neoliberalną za dominującą w polityce społecznej krajów Europy Środkowej i Wschodniej lat dziewięćdziesiątych. Tendencja neoliberalna jest „praktycznie wszechobecna” oraz „dyktują ją troski rzekomo związane z presjami globalizacyjnymi” (Ferge 2001a: 129–130). Z kolei oceniając wpływ warunków przystąpienia do UE na reformy szkolnictwa wyższego w krajach kandydackich, Michael Mertaugh i Eric Hanushek podkreślają, że ani im nie pomogły, ani im nie zaszkodziły: „warunki przy-

ny powód, dla którego warto poważnie traktować związek między reformowaniem państwa dobrobytu a wyłaniającą się nową polityką w odniesieniu do szkolnictwa wyższego w tej części Europy. To właśnie tutaj polityka edukacyjna, a w konsekwencji przyszłość uniwersytetów publicznych może wykuwać się równocześnie ze zmieniającą się polityką państwa dobrobytu, tak jak w tradycyjnym sformułowaniu Banku Światowego o „trzeciej fali prywatyzacji”, w ramach którego zmiany w szkolnictwie (wyższym) następują po zmianach w ramach dwóch innych głównych konkurentów do finansów państwa dobrobytu: usług zdrowotnych i publicznych systemów emerytalnych (zob. Rama 2000; Torres and Matur 1996; Kritzer 2002, 2005)¹⁰³.

Powróćmy jednak na moment do obrazu wykorzystywanego przez licznych komentatorów – obrazu wahadła „państwo – rynek” (zob. Evans 1997: 83). Wychyliło się ono od strony modelu rozwoju społecznego i ekonomicznego opartego na państwie w stronę modelu rozwoju opartego na rynku i z pomocą „państwa minimalnego” z lat osiemdziesiątych. Państwa, które podjęły się wprowadzania w życie polityki *modernizing government* czy *rolling back the frontiers of the state* (zob. Antonowicz 2004), zmniejszyły swoje programy edukacyjne i zdrowotne. Jednakże wynikiem tego odrzucania roli państwa w tych dwóch sferach było, jak przyznaje sam Bank Światowy, „zaniedbanie podsta-

stąpienia do UE nie przyczyniają się ani do przyspieszania reform, ani do ich hamowania” (Mertaugh and Hanushek: 2005: 227). Jednak głębsza integracja europejska, co widać było po założeniach Strategii Lizbońskiej, coraz bardziej bierze pod uwagę głębszą integrację kształcenia i badań naukowych w Europie (ERA i EHEA).

¹⁰³ Zob. cztery główne priorytety w ramach agendy prywatyzacyjnej w polityce społecznej wedle Jacoba S. Hackera: zmniejszanie bezpośredniego zaangażowania państwa w celu zwiększania zaangażowania prywatnego; zwiększanie państwowych dotacji do prywatnej działalności ubezpieczeniowej, oszczędnościowej i prowadzonej przez organizacje pozarządowe; zwiększanie skali kontraktowania przez rząd usług społecznych z organizacjami typu *non-profit*; oraz wprowadzanie do istniejących programów społecznych bonów i innych mechanizmów pozwalających beneficjentom na wychodzenie z tych programów i otrzymywanie usług z sektora prywatnego (Hacker 2002: 319). Podobną agendę prywatyzacyjną można by prześledzić w odniesieniu do Polski, również (realnie i potencjalnie) w szkolnictwie wyższym.

wowych funkcji państwa, zagrażające dobru społecznemu i podkopujące fundamenty rozwoju opierającego się na działaniu rynku” (World Bank 1997: 24). Dlatego też kilka lat później, prawdopodobnie po raz pierwszy właśnie w anonsonowanym tu *World Development Report 1997*, Bank Światowy – potężnie zaangażowany we wprowadzanie w życie programów dostosowywania strukturalnego (słynnych SAPs, *structural adjustment programs*) w krajach rozwijających – musiał ostatecznie przyznać, że idea „państwa minimalnego” nie sprawdza się w praktyce. Przywołajmy tu kluczowy fragment pokazujący istotną zmianę w stanowisku Banku: „rozwój – ekonomiczny, społeczny i trwały – bez efektywnego państwa jest niemożliwy. Coraz szerzej uznaje się, że efektywne państwo – a nie państwo minimalne – jest kluczem do rozwoju ekonomicznego i społecznego” (World Bank 1997: 25).

Państwo w ujęciu Banku Światowego z tego późniejszego okresu nie jest już więc bezpośrednio odpowiedzialne za wzrost gospodarczy, ale jest „partnerem, katalizatorem i instancją ułatwiającą”, nie jest też jedynym dostawcą usług publicznych, ale ich „regulatorem”, nie „kieruje” już nimi, ale jest „partnerem” (World Bank 1997: 1, 2, 18). Państwo istotnie powinno pomagać gospodarstwom domowym w radzeniu sobie z niektórymi rodzajami ryzyka ze względu na ich bezpieczeństwo ekonomiczne, ale idea, „że ciężar tej pomocy musi ponosić tylko państwo, się zmienia”¹⁰⁴. Powracając do obrazu wahadła „państwo – rynek”, wedle tej wizji obywatele (szczególnie państw rozwijających się) nie powinni oczekiwać rozwiązań ze strony państwa – powinni raczej kierować swoje oczekiwania w stronę rynku. Konsekwen-

¹⁰⁴ Obraz sytuacji i płynące zeń rekomendacje Banku są jasne: „aby osiągnąć większe bezpieczeństwo mniejszym kosztem, potrzeba innowacyjnych rozwiązań, które łączą z sobą biznes, związki zawodowe, gospodarstwa domowe i lokalne społeczności. Jest to szczególnie ważne dla tych krajów rozwijających się, które jeszcze nie wpadły w tryby kosztownych rozwiązań” (World Bank 1997: 5). W domyśle – nie zostały jeszcze zablokowane przez kosztowne rozwiązania zaproponowane po wojnie przez różne warianty europejskiego państwa dobrobytu (czyli jest ważne dla większości państw rozwijających się w świecie i większości państw transformacji ustrojowej w Europie).

cje takiego stanowiska dla sektora publicznego, w tym dla szkolnictwa wyższego, są dalekosiężne: „choć państwo nadal ma do odgrywania najważniejszą rolę w zapewnianiu dostępu do podstawowych usług – takich jak edukacja, ochrona zdrowia, infrastruktura – to nie jest sprawą oczywistą, że państwo musi być ich jedynym dostawcą, czy też, że państwo w ogóle powinno być ich dostawcą” (World Bank 1997: 27). „Państwo efektywne” może pozostawić pewne obszary społeczne rynkowi, a obszarami, gdzie rynki i wydatki prywatne mogą zaspokajać większość potrzeb społecznych są „szpitale miejskie, kliniki, uniwersytety i transport” (World Bank 1997: 53). Nas interesują najbardziej, rzecz jasna, wymienione *explicite* uniwersytety, przypisane do tych potrzeb, do których zaspokajania warto uruchamiać siły rynkowe i fundusze prywatne. Dodajmy od razu, iż o ile w Polsce (jak dotąd – 2010 r.) wpływ Banku Światowego na sposób myślenia o funkcjonowaniu uniwersytetów i na ich reformowanie był stosunkowo niewielki, to sytuacja ta zawsze może się zmienić (i zawsze można sobie wyobrazić duży pakiet pomocowo-eksperymentalny oraz dużą pożyczkę na przeprowadzenie proponowanych w ostatnich dwóch latach reform); natomiast w krajach rozwijających się wpływ ten z wielu powodów pozostaje nie do przecenienia.

Jednak późniejsze publikacje sekcji zajmującej się szkolnictwem wyższym w Banku niosą z sobą, jak się wydaje, zupełnie inne przesłanie. Ostatnie całościowe ujęcie problematyki szkolnictwa wyższego zaprezentowane w książce *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (2002) jest niezwykle ostrożne w opisie powinności państwa wobec szkolnictwa wyższego. Zaliczono do nich pracę w ramach wspólnej matrycy politycznej, dostarczanie sprzyjającego środowiska regulacyjnego oraz przygotowywanie zachęt finansowych dla najlepszych uniwersytetów. Rola państwa sprowadza się w tym ujęciu nie do sterowania szkolnictwem wyższym, ale do wypracowywania czytelnej wizji jego długoterminowego rozwoju na poziomie krajowym (World Bank 2002: xxii–xxiv). Rządy w ujęciu Banku nadal dysponują przynajmniej trzema mocnymi racjami wspierającymi silne publiczne finansowanie sektora edu-

kacyjnego: inwestycje w szkolnictwo wyższe generują zewnętrzne korzyści, które są kluczowe dla rozwoju społecznego i ekonomicznego; niedoskonałości rynku kapitałowego sprawiają, że pożyczki studenckie nie są dostępne na skalę masową i na wszystkich kierunkach studiów; i wreszcie szkolnictwo wyższe odgrywa kluczową rolę wobec szkolnictwa podstawowego i średniego (World Bank 2002: 76). Książka ta nie zostawia wątpliwości, iż szkolnictwo wyższe wymaga odpowiedniego finansowania ze środków publicznych i przedstawia długą listę społecznych i ekonomicznych kosztów jego niedofinansowania:

Koszty niedostatecznego inwestowania w szkolnictwo wyższe mogą być bardzo wysokie. Można do nich zaliczyć mniejszą zdolność danego kraju do efektywnego konkutowania w ramach gospodarki globalnej i regionalnej; głębsze nierówności ekonomiczne i społeczne; spadek jakości życia, zdrowotności i oczekiwanej długości życia; nieuniknione zwiększanie wydatków publicznych na programy ochrony społecznej; oraz pogarszanie się spójności społecznej (World Bank 2002: xxiii).

Szkolnictwo wyższe odgrywa tu fundamentalną rolę w powstawaniu społeczeństw (i gospodarek) opartych na wiedzy, a argumenty wspierające publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego (w ramach jasno wytyczonych, ogólnych granic udziału tego finansowania w PKB poszczególnych krajów) brzmią tu zadziwiająco mocno. Z tego powodu warto zwrócić uwagę na istotną różnicę między najważniejszymi społecznymi i ekonomicznymi publikacjami Banku z ostatnich kilkunastu lat, między innymi publikacjami na temat przyszłej roli państwa, prywatyzacji usług publicznych, reform publicznych systemów zdrowotnych i emerytalnych oraz przyszłości państwa dobrobytu z jednej strony – i (w pewnej mierze) niszowymi publikacjami jego sektora edukacyjnego ze strony drugiej.

Zachodzi zatem fundamentalna różnica między publikacjami Banku na temat państwa i sektora publicznego oraz ich reform w różnych aspektach – a publikacjami Banku na temat szkolnictwa wyższego jako części sektora publicznego¹⁰⁵. Różnicę tę

¹⁰⁵ Zob. oprócz prac akademickich (np. Nicholas Barra, Giuliano Bonoligo, Petera Taylor-Gooby'ego, Fritza W. Scharpfa i Vivien A. Schmidt, Torbena Iversena, Jonasa Pontussona, Paula Piersona czy Neila Gilberta) ol-

widać wyraźnie już od czasu pierwszej książki wydanej przez sektor edukacyjny Banku w 1994 (*Higher Education. The Lessons of Experience*, World Bank 1994) i napięcie to trwa po przywoływanej tu pracę *Constructing Knowledge Societies* (i dalej, w kolejnych pracach o charakterze mniej deklaracyjnym, zob. choćby Salmi 2009a). Istnieje zatem interesująca niewspółmierność pomiędzy sposobem, w jaki Bank ujmuje rolę państwa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego (jako fragmentu szerszego sektora publicznego i tradycyjnego elementu usług państwa dobrobytu) a sposobem, w jaki relacje „państwo – szkolnictwo wyższe” ujmuje w ostatnich latach jego sektor edukacyjny. W związku z tym takie sztandarowe publikacje Banku jak doroczne *World Development Reports* nie są spójne w swoich ujęciach relacji „państwo – rynek” z większością książek publikowanych przez jego sektor edukacyjny. Patrząc z szerszej perspektywy, szkolnictwo wyższe w ujęciu sektora edukacyjnego Banku nadal stanowi w jakiejś mierze wyjątkową część sektora publicznego, która nadal w pełni zasługuje na potężne inwestycje publiczne. Również jeśli rozważać pakiety reform rozwijane szczegółowo przez Bank (zarówno na poziomie teoretycznym, jak i w odniesieniu do poszczególnych krajów korzystających z jego pożyczek i pomocy eksperckiej), to najbardziej rozwinięte pozostają idee związane z reformą systemów emerytalnych (porzucające tradycyjne europejskie systemy *pay-as-you-go* i idące w stronę systemów filarowych), następnie idee

brzymią ilość konceptualizacji reform systemów emerytalnych powstających przez ostatnie dziesięć lat w dziedzinach pozaakademickich, odnoszących się ściśle do *policymaking* – zwłaszcza prac ekspertów OECD i Banku Światowego. Można uznać, że żaden inny ośrodek naukowy czy badawczy nie może konkurować w zakresie wieloletniego zaangażowania w badanie problemu reform emerytalnych i wskazywanie praktycznych rozwiązań z obiema organizacjami. Powstają tam bowiem równocześnie nowe koncepcje, analizowane są szczegółowe dane statystyczne o zasięgu globalnym, zestawiane są najlepsze praktyki w państwach już zaangażowanych w reformy i zarazem zainteresowane kraje mogą liczyć na wsparcie eksperckie i finansowe (w postaci doradców i pożyczek). Dla większości krajów rozwijających nie istnieje w tej chwili alternatywny pakiet obejmujący jednocześnie konkretne rozwiązania, pomoc techniczną w ich wprowadzaniu oraz ich finansowanie.

związane z reformą systemów ochrony zdrowia (najczęściej poprzez częściową prywatyzację tego sektora), a na końcu dopiero związane ze szkolnictwem wyższym i jego finansowaniem¹⁰⁶.

4. Kondycja fiskalna państwa, szkolnictwo wyższe i inne usługi publiczne

Powracając do pytania stawianego w poprzedniej części rozdziału – w jaki sposób publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego i wydatki na edukację i badania naukowe prowadzone na uniwersytetach (jako część wydatków publicznych w ramach przechodzącego restrukturyzację państwa dobrobytu) ujmować jako społeczną inwestycję, a nie jako społeczny ciężar? Paradoksalnie, niechęci (czy też niemożności) państwa do zwiększania poziomu publicznego finansowania szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w przeliczeniu na jednego studenta (czy też ujmując rzecz bardziej ogólnie, by użyć wyrażenia Philipa G. Cerny'ego,

¹⁰⁶ W krajach transformacji ustrojowej przez dłuższy czas (w różnych okresach lat dziewięćdziesiątych, w zależności od kraju) istniały silne wpływy instytucji tzw. konsensusu waszyngtońskiego, czyli Banku i Międzynarodowego Funduszu Walutowego – poprzez naciski polityczne oraz warunki udzielanych kredytów restrukturyzacyjnych (czyli słynne *conditionalities*, kompleks warunków podstawowych). W porównaniu z Europą Zachodnią, niektóre kraje naszego regionu w latach dziewięćdziesiątych zaszły o wiele dalej na drodze neoliberalnych reform instytucji sektora publicznego. Przykładem mogą tu być reformy systemów emerytalnych: idee Banku Światowego w różnych wariantach były wdrażane w tak różnych krajach jak Polska, Bułgaria, Chorwacja, Estonia, Węgry, Łotwa, Słowacja, Macedonia, Rumunia, Ukraina (ale i Uzbekistan). Do 2005 r. 31 krajów wprowadziło przynajmniej jakąś formę rachunków osobistych jako część obowiązkowego systemu emerytalnego (zob. Kritzer 2005) i lista tych krajów ciągle rośnie. W większości krajów naszego regionu, reforma systemu ubezpieczeń społecznych nie była priorytetem w okresie wprowadzania pierwszej fali reform; dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych reforma systemów emerytalnych była nie do uniknięcia, albowiem tradycyjne systemy typu *pay-as-you-go* stawały się coraz bardziej niewydolne finansowo i zaczynały pochłaniać coraz większą część PKB w tych krajach (Polska w 1996 ustanowiła przypuszczalnie rekord wydatków emerytalnych spośród krajów OECD, wydając na ten cel 16% swojego PKB, zob. Holzmann 2004: 3).

obserwowanemu od niedawna spadkowi potencjału państwa do prowadzenia *collective actions*, „działań zbiorowych”, Cerny 1995: 618) towarzyszy uświadomienie sobie, że – w nowej epoce globalnej – szkolnictwo wyższe jest ważniejsze niż kiedykolwiek wcześniej dla rozwoju społecznego i ekonomicznego państw i regionów. Raport ONZ na temat „globalizacji i państwa” argumentował już niemal dekadę temu, że kraje, które chcą korzystać z dobrodziejstw globalizacji muszą inwestować w edukację po to, aby poprawiać umiejętności i wiedzę swoich obywateli (United Nations 2001: 84). Szkolnictwo wyższe w większości krajów transformacji ustrojowej jest nadal bardzo selektywne, a dostęp do niego nie jest sprawiedliwy (w sensie równości szans, czyli *equity*). Martin Carnoy w swojej pracy o tym, co o globalizacji i edukacji powinni wiedzieć decydenci (*Globalization and Education. What Planners Need to Know*), dochodzi do wniosku, że niezbędne są dzisiaj bardziej spójne i systematyczne wysiłki sektora publicznego – co „zazwyczaj oznacza więcej wydatków publicznych oraz ich bardziej efektywne wykorzystywanie” (Carnoy 1999: 86).

Można zatem zaobserwować interesujące napięcie między tym, co większość specjalistów zajmujących się szkolnictwem wyższym (oraz zajmujących się nim badaczy uniwersyteckich) mówi o jego przyszłości, oraz tym, co ekonomiści polityczni, naukowcy społeczni czy socjologowie mówią o przyszłości państwa, jak również o przyszłości sektora publicznego, państwa dobrobytu i jego usług publicznych, między innymi usług edukacyjnych dostarczanych w ramach szkolnictwa wyższego. Napięcie to w ostatnich latach staje się coraz mocniejsze.

Finansowanie przez państwo szkolnictwa wyższego, tak samo jak innych elementów sektora publicznego, zależy najogólniej rzecz ujmując, od sytuacji finansów publicznych oraz dominującej filozofii (i ideologii) wydatkowania publicznego. Różnice pomiędzy finansowaniem szkolnictwa wyższego w krajach dawnej UE oraz w postkomunistycznych krajach nowej UE są niezwykle poważne: całkowite wydatki na jednego studenta w większości krajów naszego regionu są niemal trzy razy niższe niż w największych systemach edukacyjnych Europy, z wyjąt-

kiem Czech, Słowacji i Węgier, gdzie są dwa razy niższe (OECD 2009b: 202). Projekcje na przyszłość sugerują, że napięte otoczenie budżetowe w krajach naszego regionu będzie trwało również w najbliższych latach (bądź się zintensyfikuje). W gruncie rzeczy sytuacja, przed którą stają rządy, w obecnych warunkach finansowych, jest sytuacją gry o sumie zerowej. Zwiększenie wydatków publicznych na jeden z programów państwa dobrobytu (np. na szkolnictwo wyższe) zasadniczo niesie z sobą ich zmniejszenie (lub brak wzrostu) w innych dziedzinach, np. w dziedzinie osłon społecznych. Zyski jednej części sektora publicznego pojawiają się kosztem strat innej jego części. Zarazem jednak wydatki na cele społeczne, co w takiej logice działa przeciwko wzrostom nakładów na szkolnictwo wyższe, rosną niemal w całej UE. Całkowite wydatki na ochronę społeczną – która nie obejmuje edukacji – zwiększyły się między 1990 a 2001 we wszystkich krajach dawnej EU, z wyjątkiem Irlandii, Luksemburga i Holandii. W olbrzymiej większości z nich, najbardziej kosztowne usługi społeczne to emerytury, w pozostałych najwięcej kosztuje ochrona zdrowia, zob. szczegółowe dane w Pestieau 2006: 22–24 oraz kolejne tomy *Pensions at a Glance* (ostatni z 2009 r.). Dobry argument powiada, że inwestycje w szkolnictwo wyższe to inwestycje długoterminowe – co jednak oznacza w logice cyklicznie powtarzających się wyborów, że ich waga dla większości partii politycznych w systemach europejskich raczej maleje niż rośnie.

Taka sytuacja jest bardzo wyraźna w krajach transformacji ustrojowej – procesy transformacji mają swoje priorytety i w dużej mierze to bieżąca polityka (*politics*), a nie otwarcie formułowana, długoterminowa polityka rządowa (*policy*) – decyduje o tym, jak dzielić środki publiczne w ramach sektora publicznego. W większości zamożnych demokracji europejskich wybór między najważniejszymi priorytetami nie jest dramatyczny, chociaż – jak się wydaje – stanie się on o wiele trudniejszy w przyszłości. Jak smutno już dawno temu zauważył Andrei Marga w artykule poświęconym reformowaniu postkomunistycznego uniwersytetu: „polityka i prawo, makroekonomia i finanse, prawa i wolności obywatelskie, kościół i rodzina,

wszystkie one stały się przedmiotem namysłu. Ale uniwersytety – pomimo żywotnej roli, jaką odgrywają w dziedzinie badań naukowych oraz w selekcji i formowaniu liderów przyszłości – nie stały się nim nigdy” (Marga 1997: 159). I trudno się z nim nie zgodzić również na gruncie polskim. Nie inaczej wyglądała polityka w odniesieniu do usług całego państwa dobrobytu w regionie Europy Środkowej. Bob Deacon już w połowie lat dziewięćdziesiątych podnosił, że „od razu stało jasne [...], że jakiegokolwiek debaty na temat polityki społecznej zostały relegowane do niemal ostatniego miejsca na liście priorytetów wielu nowych rządów” (Deacon et al. 1997: 92). Jednak trzeba zarazem przywołać poniekąd usprawiedliwiającą uwagę Tomasza Inglota z jego niedawnej, doskonałej książki poświęconej transformacjom państwa dobrobytu w naszym regionie z perspektywy historii (XX w.). Programy i polityki państwa dobrobytu stanowią „najtrudniejsze, najbardziej politycznie wymagające i najbardziej ekonomicznie uciążliwe składniki postkomunistycznych ‘transformacji’” (Inglot 2008: 3)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Różnicę priorytetów między krajami transformacji ustrojowej (zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych) i krajami Europy Zachodniej pokazuje celnie Nicolas Barr z LSE: polityka publiczna, w tym polityka społeczna, ma za zadanie dążenie do maksymalizacji dobrostanu (*well-being*) ludzi, który zależy z kolei zarazem od wzrostu gospodarczego i bezpieczeństwa. Przesadny nacisk na jeden albo na drugi element jest kontrproduktywny: „polityka społeczna musi dbać o optymalną równowagę między nimi – równowagę, która jest różna w różnych krajach. ‘Gonienie’ [Zachodu] to najważniejszy element polityki w byłych krajach komunistycznych, sugerujący większy nacisk na wzrost gospodarczy; elektoraty w bogatszych krajach Europy Zachodniej mogą wybrać nieco inny poziom równowagi” (Barr 2005: 26). W tak postawionym dylemacie powyższe uwagi Andreia Margi i Boba Deacona są ważne, ale pomijają kluczowy w tym okresie, ekonomiczny – związany ze wzrostem gospodarczym, którego w tym okresie w większości państw naszego regionu nie było – aspekt dobrostanu ludzi. W tym sensie różnica między ekonomicznymi liderami w regionie w tym okresie, czyli Czechami, Słowacją, Polską, Węgrami, Słowenią i Estonią z jednej strony a Litwą, Łotwą, Bułgarią, Rumunią i pozostałymi państwami powstałymi z rozpadu byłej Jugosławii jest kluczowa. Na rosnące zróżnicowanie państwa dobrobytu w naszym regionie – i jednocześnie różnicę między państwami naszego regionu i postkomunistycznymi państwami azjatyckimi – zwracają uwagę Orenstein i Haas

Szkolnictwo wyższe w krajach naszego regionu (o wiele bardziej niż w krajach starej UE) musi rywalizować z innymi formami wydatków publicznych, a koszty innych form potrzeb społecznych stale rosną, chociaż nie tak szybko jak pomiędzy drugą wojną światową i 1980 r. (o „długim wzroście wydatków społecznych” z dłuższej perspektywy historycznej, zob. Lindert 2004). Szkolnictwo wyższe w przyciąganiu funduszy publicznych nie rywalizowało nazbyt skutecznie z innymi programami społecznymi na przestrzeni ostatniej dekady w większości krajów regionu. W tym kontekście wystarczy spojrzeć na niskie publiczne nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na studenta i (ogólnie) bardzo niskie nakłady na badania naukowe w niemal wszystkich z nich w latach dziewięćdziesiątych. Przyznawanie priorytetu poszczególnym programom państwa dobrobytu w każdym kraju jest zadaniem wysoce upolitycznionym; nie inaczej jest w Europie i w Europie Środkowej.

Szanse w przyszłości na zwiększenie publicznego finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów, są niewielkie, chyba że pojawią się jakieś nieoczekiwane zmiany w globalnym myśleniu o edukacji i globalnym myśleniu o sektorze publicznym (czego na szczęście nigdy, jak się wydaje, nie można wykluczyć). Jak wspominałem, Komisja Europejska, nie proponuje takich działań ani w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, ani badań naukowych, sugerując w zamian (tak jak w przypadku „3%” udziału PKB państw członkowskich przeznaczanych na badania i rozwój), aby do zwiększania nakładów i osiągnięcia tego celu przyczyniły się fundusze prywatne. Jednym z rozwiązań, w ramach których mogłyby się dalej intensywnie rozwijać publiczne uniwersytety w zmieniającym się na niekorzyść otoczeniu fiskalnym, mogłoby być stopniowe przyjmowanie w praktyce modelu „uniwersytetu przedsiębiorczego” w wersji proponowanej i analizowanej przez Burtona Clarka w USA oraz Michaela Shattocka i Garetha Williamsa w Europie. W ramach tegoż modelu uniwersytety

w „Globalization and the Future of Welfare States in Post-Communist East-Central European Countries”, odwołują się do *the Europe effect* jako najważniejszego czynnika różnicującego (Orenstein and Haas 2005: 131–134).

coraz mocniej opierają się w swoim finansowaniu na niepaństwowych i niepodstawowych dochodach (*non-core non-state income*), przy pełnej świadomości ograniczeń tej propozycji oraz wiążących się z nią krótko- i długoterminowych zagrożeń, dosyć dobrze zanalizowanych w literaturze światowej (w odniesieniu do krajów regionu, zob. Kwiek 2006d, 2006b), o czym piszemy w rozdziałach 3 i 4.

5. Otwarta gospodarka, polityka zaciskania pasa i procesy prywatyzacji szkolnictwa wyższego

Mówiąc najogólniej, obecną sytuację szkolnictwa wyższego i państwa dobrobytu w Europie może opisać w sposób następujący: stoimy w obliczu równoczesnej renegocjacji powojennego kontraktu społecznego dotyczącego państwa dobrobytu i towarzyszącej mu, równoległej (i nieporównanie mniej istotnej z perspektywy przyszłości naszych społeczeństw) renegocjacji nowoczesnego paktu społecznego zawartego między instytucją uniwersytetu i państwem narodowym. Dzisiejsza renegocjacja paktu „nowoczesny uniwersytet – nowoczesne państwo narodowe” pozostaje w pewnej mierze niejasna poza kontekstem owej szerszej renegocjacji państwa dobrobytu w ogóle (i poza kontekstem reform sektora publicznego w ogóle), ponieważ finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe jest nadal jednym z fundamentów europejskich reżimów państwa dobrobytu. Jak to ujął z innej perspektywy Roger Dale: korzenie problemów uniwersytetu jako klasycznej instytucji nowoczesnej są głębokie i tkwią w rozejściu się trajektorii nowoczesności i kapitalizmu w jego dzisiejszej, neoliberalnej formie (Dale 2007: 26).

Dzisiejsze transformacje państwa zachodzące pod wpływem presji globalizacyjnych i coraz częściej integracyjnych (lub demograficznych, albo też i jednych, i drugich) nie pozostaną bez wpływu na funkcjonowanie instytucji uniwersytetu. Instytucja uniwersytetu w najbardziej zaawansowanych gospodarkach OECD, jak się wydaje, uznała, że należy przekształcać się wraz

z przeobrażeniami otoczenia kulturowego, społecznego i ekonomicznego, w którym funkcjonuje. Uniwersytety stają się zatem potężnymi organizacjami ekonomicznymi, które coraz bardziej chcą odgrywać silne role regionalne (a najlepsze z nich również role globalne). Otwierają kampusy w innych krajach i pobierają czesne od studentów zagranicznych, angażują się w działania przedsiębiorcze i skomplikowaną działalność gospodarczą opartą np. na wykorzystaniu praw patentowych w akademickich firmach odpryskowych oraz podejmują się restrukturyzacji (a nawet zamykania) tych swoich jednostek, które odnoszą najmniejsze sukcesy (w krajowym, regionalnym, czy globalnym wyścigu o wyniki badań naukowych, prestiż i zewnętrzne finansowanie). Przeformułowują one swoje misje akademickie, stają się coraz bardziej odpowiedzialne przed swoimi interesariuszami (*stakeholders*); często też coraz bardziej przyjmują w swoich zachowaniach cechy przypisywane do niedawna światowi biznesu.

Nie wydaje się, aby uniwersytety Europy Zachodniej tęskniły dzisiaj za starymi, humanistycznymi modelami humboldtowskimi czy napoleońskimi, ściśle związanymi z państwem narodowym przez ostatnich dwieście lat, jak pokazujemy w rozdziale 6. W nowym, globalnym porządku, pomimo przeciwności losu (głównie ekonomicznych), uniwersytety starają się o utrzymanie swojej tradycyjnie niezwykle istotnej roli w społeczeństwie i o wywalczenie nowej, istotnej roli w gospodarce i społeczeństwie opartych na wiedzy. Coraz szerzej, zwłaszcza poza akademią, uznaje się, że uniwersytety to siły napędowe regionalnego czy krajowego wzrostu gospodarczego, ważny składnik konkurencyjności miast, krajów i regionów, źródło coraz lepiej wyszkolonych pracowników nowej, coraz mocniej opartej na wiedzy gospodarki. Oznacza to jednak z pewnością radykalne przeformułowanie historycznych ról społecznych nowoczesnego uniwersytetu, które tradycyjnie – przez ostatnich dwieście lat – obejmowały kształcenie obywateli państwa narodowego, troskę o ich życie duchowe, wytwarzanie i wpajanie samowiedzy narodowej, czy wreszcie dostarczanie państwu spoiwa niezbędnego do utrzymywania w jedności obywateli państwa narodowego (na

temat humboldtowskiego modelu uniwersytetu, zob. Kwiek 2006a, 2008e). Główne powody transformacji uniwersytetu to (obecne i przyszłe, ale już dzisiaj oddziaływające na politykę publiczną) presje globalizacyjne i demograficzne wywierane na państwo narodowe i jego usługi publiczne, kres „złotego wieku” keynesowskiego państwa dobrobytu w znanej nam, powojennej postaci oraz wyłanianie się społeczeństw opartych na wiedzy i napędzanych wiedzą gospodarek¹⁰⁸.

Odciążenie finansów państwa poprzez zwiększanie przychodów uniwersytetów publicznych ze źródeł prywatnych oraz utrzymywanie konkurencji między uczelniami publicznymi i prywatnymi w krajach Europy Środkowej i Wschodniej stanowi regionalny wariant szerszego, globalnego trendu prywatyzacji szkolnictwa wyższego (zob. szerzej Kwiek 2009a). Obserwujemy presje sił globalnych zarówno na politykę krajową w odniesieniu do przyszłości funkcjonowania państwa dobrobytu, jak i na finanse publiczne. Towarzyszą im idee (i ideały) państwa „minimalnego”, a od niedawna „efektywnego”, „inteligentnego”, o mniejszych zobowiązaniach społecznych niż te, do jakich zdążyły nas przyzwyczaić powojenne europejskie systemy państwa dobrobytu. Presje te są bardziej bezpośrednie w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w których potrzeby reform usług dostarczanych w ramach państwa dobrobytu są (ekonomicznie) bardziej pilne niż w krajach Europy Zachodniej, zarówno z racji historycznych (systemy odziedziczone po okresie komunistycznym), jak i ekonomicznych (o wiele mniejsze pole finansowego manewru państwa). W przypadku szkolnictwa wyższego pojawienie się uczelni prywatnych oraz postępująca prywatyzacja uczelni publicznych poprzez rozbudowywanie płatnych studiów

¹⁰⁸ Ale zarazem, jak głosi instytucjonalizm w badaniach organizacji, „współczesna historia intencjonalnych zmian nie skłania do bezgranicznej wiary w możliwości przeprowadzania zaplanowanych, kontrolowanych przeobrażeń. [...] Jeśli w środowisku zachodzą gwałtowne zmiany, podobne będą reakcje stabilnych instytucji” (March i Olsen 2005: 76). Niezbędna przy wszelkich wysiłkach reformatorskich jest więc znajomość ekonomii politycznej reform – zob. doświadczenia reformowania sektora publicznego w największych gospodarkach zachodnich i płynące z nich lekcje w Høj et al. 2006, OECD 2009h.

zaocznych świetnie się w ten obraz wpisują. Inne przykłady stanowią wielofilarowe systemy emerytalne wprowadzane od dziesięciu lat w różnych krajach naszego regionu (o Polsce, zob. Chłoń et al. 1999, Gomułka 2000) oraz (najczęściej częściowa) prywatyzacja sektora ochrony zdrowia (o Polsce, zob. Berman 1998, Girouard and Imai 2000, Golinowska 2002).

Jesteśmy świadkami szeroko zakrojonych prób transformacji powojennego kontraktu społecznego, który dał początek państwu dobrobytu w jego różnych powojennych formach w Europie. W krajach naszego regionu ów kontrakt społeczny, a w ramach niego pytanie o to, które dobrodziejstwa społeczne mają być powszechnie i w sposób bezpłatny dostępne dla obywateli (czy też, coraz częściej, dla pracujących obywateli), a które nie oraz pod jakimi warunkami i na jakich zasadach musi być poddany fundamentalnej rewizji, gdyż otoczenie społeczne i ekonomiczne komunizmu przestało istnieć. Pytania o reformy państwa dobrobytu w naszym regionie są tym bardziej istotne, że państwa postkomunistyczne otrzymały w spadku jego nieznaną na Zachodzie Europy model. Otóż nie mieścimy się w ramach klasycznego podziału dokonanego przez Esping-Andersena (zob. np. Manov 2004), natomiast stworzymy inny model, którym w zasadzie niemal nie zajmuje się nauka europejska (a o którym pisali przede wszystkim Barr 1994, 2005, Holzmann, Orenstein and Rutkowski 2003, Inglot 2008 i ILO 2002; być może „państwo dobrobytu funkcjonujące w warunkach nadzwyczajnych – *emergency welfare state* – Inglota, ponieważ dotychczasowe próby klasyfikacji w ramach funkcjonujących podziałów zawodzą, Inglot 2008: 22, 306–314). Jest to poważny problem teoretyczny i praktyczny¹⁰⁹. Trzeba jednocze-

¹⁰⁹ Najważniejszymi (jak dotąd) książkami na temat transformacji polityki społecznej i rynków pracy w naszym regionie pozostają, jak się wydaje, dwa tomy Nicholasa Barra (Barr 1994 i Barr 2005). Natomiast pierwszą i jak dotąd chyba jedyną pracą poświęconą całkowicie odmiennościom historycznym środkowoeuropejskich państw dobrobytu jest niedawno wydana książka Tomasza Inglota *Welfare States in East Central Europe, 1919–2004* (Inglot 2008). Inglot określa postkomunistyczne typy państwa dobrobytu mianem *emergency welfare states*, które nie tylko różnią się od analizowanych w lite-

śnie pamiętać, że „państwo dobrobytu nie funkcjonuje wedle jednolitej logiki, podobnie jak jego reformy”. W tym właśnie sensie pejzaż europejski i samych systemów oraz ich reform jest niezwykle różnorodny (Leibfried 2001: 5; zob. zwłaszcza zestawione z sobą zmiany we Francji, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii, Bonoli 2000, zmiany w różnych państwach europejskich w Taylor-Gooby 2004 czy przełomową pracę Paula Piersona o reformach brytyjskich i amerykańskich, Pierson 1994. Najświeższej zmiany widać z perspektywy państw OECD, zob. OECDh).

Różne kraje europejskie (a zwłaszcza europejskie kraje transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku) eksperymentowały i wciąż to czynią z prywatyzacją różnych segmentów państwa dobrobytu, zarówno w formie świadczeń pieniężnych (takich jak emerytury), jak i świadczeń niepieniężnych (*cash benefits* i *benefits in kind*), takich jak opieka zdrowotna czy szkolnictwo wyższe (Barr 2004: 89–92; Barr 2001). Tradycyjne państwo dobrobytu ujmuje się dzisiaj często jako „przeciążone” (*overburdened*) pod wpływem nadmiaru oczekiwań i obowiązków, i funkcjonujące pod olbrzymimi presjami finansowymi. Presje te, w sposób pośredni bądź bezpośredni, wywierają potężny wpływ na publicznie subsydiowane systemy szkolnictwa wyższego z powodu konkurencyjnej natury finansowania publicznego. Jak podkreśla Nicolas Spulber w książce *Redefining the State*:

[...] niezależnie od tego, w jakiej formie się odbywa, program prywatyzacji obejmuje szeroką redefinicję roli państwa i jego relacji z rynkiem i ze społeczeństwem. W szczególności, program ten stawia sobie za cel

raturze podstawowych typów europejskich (np. konserwatywnych, liberalnych i społecznych, czyli korporacyjnych, rezydualnych i socjaldemokratycznych Esping-Andersena) – ale także, paradoksalnie, poważnie różnią się między sobą. Ponadto ich przyszłość pozostaje niezdefiniowana – to raczej „dynamiczne, historyczne byty, „praca w toku”, a nie statyczne, skończone modele” (Ingłot 2008: 8). Kluczowa okazuje się również odmienna historia i jej dziedzictwo: w Polsce, Czechach oraz na Węgrzech i Słowacji, w różnych momentach dwudziestowiecznej historii różne typy idealne państwa dobrobytu stanowiły ważne punkty odniesienia w dyskusjach politycznych dotyczących reform państwa dobrobytu i prowadziły do częściowych adaptacji jego poszczególnych elementów (Ingłot 2008: 308).

zmianę panującej równowagi między sektorem publicznym i prywatną częścią gospodarki, poprzez ograniczanie siły państwa i zakresu jego działalności poprzez własność publiczną i publiczne usługi – ale w praktyce jego wpływ jest o wiele szerszy (Spulber 1997: 148; zob. Enders and Jongbloed 2007, Belfield and Levin 2002, Kwiek 2006a, 2008d).

Publiczne szkolnictwo wyższe znajduje się dzisiaj (tak jak kadra akademicka) w oku cyklonu i niespodziewanie (z dłuższej perspektywy historycznej), pośród eskalacji kosztów wszystkich usług publicznych w dzisiejszym świecie, musi w jasny sposób wykazywać niekwestionowaną dotąd (na taką skalę jak dzisiaj) wartość dostarczanych usług edukacyjnych czy badawczych. Najważniejszą kwestią dla społeczeństwa i decydentów politycznych staje się, coraz wyraźniej, wartość wszystkiego tego, co jest w stanie wytworzyć szkolnictwo wyższe, która jest relatywna do wartości rezultatów społecznych możliwych do osiągnięcia przy wykorzystaniu tych samych zasobów finansowych gdzie indziej. Oprócz debat na temat zmieniających się misji uniwersytetów, coraz bardziej jest przeformułowywany problem przyszłości funkcjonowania publicznego szkolnictwa wyższego. Jak pisze Carlo Salerno: w kategoriach „dostępnych zasobów” (Salerno 2007: 121, zob. Johnstone 2001, 2007) umacnia się model ujmowania uniwersytetu jako „przedsiębiorstwa usługowego osadzonego w konkurencyjnych rynkach” (*a service enterprise embedded in competitive markets*, zob. cztery modele uniwersytetu Olsena w Maassen and Olsen 2007 i Salerno 2007). W coraz większym stopniu jego przyszłość jest ujmowana w kategoriach finansowych, co wydawało się nie do pomyślenia przed początkiem reform z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia (zob. Teixeira 2009).

Zasadniczą rolę we wprowadzaniu prywatyzacji do najważniejszych usług publicznych odegrały konteksty polityczne, ekonomiczne i prawne. Z powodu zmieniającej się europejskiej demografii i starzenia się większości europejskich społeczeństw (zob. zwłaszcza dwutomową pracę Höhn, Avramov i Kotowskiej, 2008a i 2008b, Tremmel 2008, Véron et al. 2007 oraz Powell i Hendricks 2009) koszty publicznych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych nie tylko są bardzo wysokie, ale

jednocześnie stale rosną jako część PKB w niemal wszystkich gospodarkach Europy Zachodniej (Pestieau 2006: 24). Rośnie poziom konkurencji w ramach wszystkich usług publicznych o pochodzące z podatków finansowanie publiczne. Bieżący i przyszły obraz usług publicznych z perspektywy finansowej – perspektywy coraz silniejszej potrzeby konkutowania o publiczne zasoby finansowe – oznacza w praktyce wyższy udział prywatnych funduszy w finansowaniu badań i rozwoju poprzez transfer wiedzy i transfer technologii oraz kontrakty z przemysłem, potencjalnie wyższy udział opłat za czesne w finansowaniu kształcenia studentów, przechodzenie w systemach emerytalnych do systemów filarowych, a także przechodzenie w systemach ochrony zdrowia do systemów częściowo sprywatyzowanych, na przykład poprzez wprowadzenie do systemu na szeroką skalę dodatkowych dobrowolnych ubezpieczeń zdrowotnych.

Prywatyzację w szkolnictwie wyższym można ujmować za D. Bruce Johnstone, jako „proces czy tendencję uniwersytetów do przejmowania cech prywatnych przedsiębiorstw czy też związanych z nimi norm działania” (Johnstone 2007: 1). W kategoriach zaś bardziej ogólnych prywatyzacja jest określana jako „transfer działalności, aktywów i odpowiedzialności od instytucji rządowych/publicznych do jednostek i agencji prywatnych. Edukacja jest prywatyzowana, jeśli studenci zapisują się do prywatnych szkół lub jeśli szkolnictwo wyższe jest finansowane ze źródeł prywatnych” (Belfield and Levin 2002: 19, zob. tom pokonferencyjny poświęcony prywatyzacji szkolnictwa wyższego z wystąpieniami takich wybitnych badaczy, jak: Daniel C. Levy, Guy Neave i Philippe Aghion, Neaman Institute 2008, zob. również potężne dyskusje wiążące rynek i prywatyzację i poświęcone *public/private divide* czy *public-private dynamics* np. w Jongbloed 2003, Marginson 2007a i 2007b, Teixeira et al. 2004, Enders and Jongbloed 2007, Tight 2006, Levy 2007, Neave 2008, Patrinos et al. 2009 i Priest and St. John 2006). Pojawienie się potężnych mechanizmów rynkowych w publicznym szkolnictwie wyższym oraz pojawienie się (zwłaszcza w licznych nowych krajach unijnych) czy istnienie (w kilku dawnych krajach unijnych, np. w Portugalii, Hiszpanii i we Włoszech) sektora pry-

watnego w edukacji stanowi dwa oblicza tego samego procesu prywatyzacji szkolnictwa wyższego. Nazwiemy je tutaj prywatyzacją wewnętrzną (w ramach sektora publicznego) i prywatyzacją zewnętrzną (nowy sektor prywatny). Szkolnictwo wyższe w ogóle tradycyjnie ujmowano jako funkcjonujące w dwóch przeciwstawnych trybach: albo prywatne, albo publiczne¹¹⁰. Radykalne odróżnienie sektora prywatnego od sektora publicznego jest stałym punktem odniesienia w globalnych badaniach nad szkolnictwem wyższym (w mniejszym stopniu w badaniach europejskich, ponieważ Europa Zachodnia jest jedynym regionem świata, w którym szkolnictwo prywatne ma znaczenie marginalne). Jednak oba sektory można też analizować, pokazując, że podążają tym samym szlakiem prywatyzacji, o ile kategorię tę zastosuje się w szerszym sensie do szkolnictwa wyższego. Jak podkreśla Daniel C. Levy, „instytucje nazywane prywatnymi i publicznymi nie zawsze pod względem swoich zachowań są odpowiednio prywatne i publiczne” (Levy 1986: 15).

W systemach edukacyjnych przeżywających ekspansję (zob. w odniesieniu do Europy: Kyvik 2009) koszty kształcenia coraz bardziej przenoszą się od rządów do studentów i ich rodziców, co prowadzi do ostrych sporów akademickich i politycznych na temat opłat za studia, równości szans edukacyjnych i sprawiedliwość w dostępie do edukacji oraz wydajności instytucji edukacyjnych¹¹¹. Niezbędną ekspansję zamkniętych systemów edu-

¹¹⁰ Ponieważ w niniejszej książce nie odnosimy się tylko do realiów polskich, ale raczej chcemy nakreślić perspektywę europejską, nie używamy w niej – przypomnijmy – określeń funkcjonujących w Polsce: szkolnictwo publiczne, szkolnictwo niepubliczne, które zaciemniają kontrastowy obraz w literaturze z *higher education research* i *higher education policy* oddawany przez opozycję *public/private*. Z tego powodu w całej książce konsekwentnie używam tylko terminów: publiczne/prywatne.

¹¹¹ W aspekcie globalnym, zob. przełomowy tom poświęcony idei *cost-sharing* pod redakcją: Pedro N. Teixeira, D. Bruce Johnstone, Maria L. Rosa i Hans Vossensteyn, *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Teixeira et al. 2006, zwłaszcza s. 1–18 i 343–356; najnowszą książkę D. Bruce Johnstone’a, *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective* (Johnstone 2006), oraz Salmi and Hauptman, 2006, Marcucci 2006, Pennel and West 2005.

cyjnych w Polsce, Rumunii, Estonii czy Bułgarii po 1989 r. umożliwiła właśnie wewnętrzna i zewnętrzna prywatyzacja (szereżej o rozróżnieniu na *external* i *internal privatization*, zob. Kwiek 2009a i 2010a), która w bezpośredni sposób wykorzystwała możliwości, jakie dało otwarcie się szkolnictwa wyższego na rynek. Wykorzystano obie strategie do zaspokojenia rosnącego popytu na edukację i obie były wspierane (otwarcie bądź pośrednio) przez państwo i jego agendy: rozwój sektora prywatnego i rozwój płatnych studiów zaocznych w sektorze publicznym. Takie państwa, jak: Polska, Rumunia, Bułgaria i Wielka Brytania oraz Portugalia, Hiszpania i Włochy wprowadzały konsekwentnie przez ostatnich 10 lat pierwszy, drugi bądź jednocześnie oba rodzaje prywatyzacji i to w nich właśnie ujawniają się dzisiaj te cechy transformacji systemów szkolnictwa wyższego, które w innych państwach europejskich widać tylko w innych usługach publicznych (zob. Ichilov 2009, Neaman Institute 2008). Nawet jeżeli prywatyzacja nie znajduje się w agendzie reform szkolnictwa wyższego w większości z nich, to znajduje się wysoko w szerokiej agendzie reform wszystkich usług publicznych i agendzie reform sektora publicznego w ogóle. Zmieniająca się dynamika prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym jest najbardziej widoczna w formujących się dopiero reżimach państwa dobrobytu w nowych krajach unijnych (dawniejszych krajach transformacji ustrojowej, by odwołać się do Nicholasa Barra rozróżnienia na *transition countries*, które stały się *accession countries*), w anglosaskim modelu państwa dobrobytu oraz w modelu południowo-europejskim. Ale ta sama dynamika w innych dziedzinach usług publicznych jest widoczna w modelu kontynentalnym (oraz, w mniejszym stopniu, modelu nordyckim) (zob. zwłaszcza Esping-Andersen 1990, Bonoli and Taylor-Gooby 2000, Iversen 2005, Lindert 2004, a o krajach naszego regionu – Barr 2001 i 2005, Kornai et al. 2001). Gospodarki Europy Zachodniej obecnie eksperymentują (w teorii, w praktyce albo i w teorii, i w praktyce) z reformami systemów zdrowotnych i emerytalnych. Badania na temat prywatyzacji szkolnictwa wyższego w wybranych częściach Europy prowadzą do fundamentalnych pytań na temat przyszłości Europejskiego Modelu Społecznego, jego wartości i roli

w procesach integracyjnych. Procesy prywatyzacyjne w całym sektorze publicznym pozostają w ścisłym związku z renegocjacją tradycyjnych kontraktów społecznych powojennej Europy Zachodniej.

Przejdźmy na moment do rozważań bardziej politologicznych przestrzeni ekonomiczna państwa narodowego i granice terytorialne państw narodowych przestają do siebie przystawać, powiadają od kilkunastu lat politologowie (zob. zwłaszcza Scharpf 2000, Ruggie 1997, Ruggie 1998). W związku z tym powojenny „kompromis osadzonego liberalizmu” – rodzaj kontraktu społecznego zawartego między państwem, rynkiem i związkami zawodowymi w Europie – dzisiaj już sprawdza się coraz trudniej, ponieważ został zaprojektowany dla państw o (w dużej mierze) zamkniętych gospodarkach narodowych. Kiedy konstruowano główne europejskie modele państwa dobrobytu, nie zdawano sobie w pełni sprawy z tego, w jakiej mierze powodzenie polityki korygującej rynek jest uzależnione od możliwości sprawowania kontroli nad swoimi granicami ekonomicznymi przez (terytorialnie ograniczone) państwa narodowe. Pod wpływem globalizacji ten mechanizm kontrolny został utracony. Tym samym skończyły się „złote lata” kapitalistycznego państwa dobrobytu, powiada Scharpf (Scharpf 2000: 255)¹¹². Specyficzny kontrakt społeczny, który na rozwiniętym, kapitalistycznym Zachodzie Europy umożliwił państwom narodowym wprowadzenie państwa dobrobytu w znajomej nam formie, pojawił się w specyficznym momencie historycznym – tuż po drugiej wojnie światowej. Jednak wraz z nadejściem epoki globalizacji kontrakt ten podlega nieustannej erozji, chociaż w różnych krajach erozja ta występuje w róż-

¹¹² Michael Zürn i Stephan Leibfried ukuli na określenie państwa „złotego wieku” narodowych państw dobrobytu akronim TRUDI – „wielofunkcyjne państwo, które łączy w sobie państwo terytorialne, państwo gwarantujące rządy prawa, państwo demokratyczne i państwo interwencyjne” (*Territorial State, Rule of Law, Democratic State, Intervention State*). Stopniowe rozpadanie się TRUDI prowadzi do sytuacji „strukturalnej niepewności”, być może do postnarodowego „srebrnego wieku”, multilateralnego porządku świata, w którym odpowiedzialność społeczna jest osadzona nie na poziomie państw narodowych, ale na poziomie międzynarodowym (Leibfried and Zürn 2005: 1–27).

nej formie i z różną intensywnością (historyczną przygodność pojawienia się powojennego państwa dobrobytu w Europie podkreślają od lat tacy myśliciele społeczni, jak: Zygmunt Bauman, Anthony Giddens czy Jürgen Habermas, jednak żaden z nich nie wyciąga z tych procesów szerszych wniosków dotyczących przyszłości publicznych uniwersytetów w Europie, zob. zwłaszcza Bauman 1998, Habermas 2006, Giddens 1999, Giddens, Diamond and Liddle 2006; zob. również brak takich szerszych wniosków w: Beck and Grande 2007, Beck 2005, Beck 2000a).

Prywatyzacja sektora edukacyjnego w wybranych krajach naszego regionu – przede wszystkim w swoim bardziej widocznym wariancie bujnego rozwoju nowych instytucji prywatnych (zob. Kwiek 2007c) – doskonale wpisuje się w nowy obraz mniejszych obowiązków społecznych państwa wobec swoich obywateli i większej odpowiedzialności jednostki za swoją przyszłość. Jednostka staje na pierwszym miejscu; jednak zarazem w coraz większym stopniu i w coraz liczniejszych dziedzinach jednostka musi płacić za otrzymywane usługi publiczne (*the individual comes first*, ale niestety *the individual pays first*). Jak się wydaje, coraz bardziej rośnie odpowiedzialność jednostki za swoją przyszłość, w tym przyszłość edukacyjną i przyszłość zawodową, a maleje tradycyjna odpowiedzialność państwa (klasyczny przykład w Europie to przechodzenie od idei *employment* do idei *employability* w polityce społecznej). Polityka ekonomiczna w Europie staje się coraz bardziej zdenacjonalizowana, a państwo ma coraz mniej możliwości – czy też jest również mniej skłonne – do dotrzymywania obietnic społecznych składanych w czasie złotego wieku funkcjonowania państwa dobrobytu. A jego dobrodziejstwa stanowiły tradycyjnie jeden z najważniejszych filarów konstrukcji państwa narodowego.

Potęga państwa narodowego, a zarazem potęga lojalności jego obywateli, opiera się na niezachwianej wierze (pozostającej historycznie bez precedensu) w prawa gwarantowane przez państwo dobrobytu. Kiedy rodziła się keynesowska wersja państwa dobrobytu, rola państwa polegała na poszukiwaniu uczciwej i stabilnej równowagi między państwem a rynkiem – co w sposób zasadniczy przebudowało stosunki społeczne we

wszystkich państwach europejskich zaangażowanych w ten społeczny eksperyment. Obecnie jednak doświadczamy czegoś, co Ulrich Beck dekadę temu w *World Risk Society* nazwał „efektem domina”: „elementy, które w dobrych czasach uzupełniały się i wzajemnie wspierały – takie jak pełne zatrudnienie, oszczędności emerytalne, wysokie wpływy z podatków, pełna zgoda na działania podejmowane przez rządy – dzisiaj wydają się *mutatis mutandis* zagrażać sobie wzajemnie” (Beck 1999: 11). W ujęciu wielu politologów globalizacja wywiera potężny wpływ na państwo narodowe poprzez podkopywanie fundamentalnych idei leżących u podstaw powojennego państwa dobrobytu w Europie. Z powodu postępującej i (przypuszczalnie) nieodwracalnej liberalizacji handlu światowego i otwierania się gospodarek narodowych, państwa narodowe zaczynają tracić swoją legitymizację opartą na fundamencie kontraktu społecznego – obowiązującego tylko w relatywnie zamkniętych gospodarkach narodowych.

W okresie „złotego wieku” powojennego, keynesowskiego państwa dobrobytu w Europie, szkolnictwo wyższe było bardzo ważne – świadczyła o tym stale rosnąca liczba studentów, zwiększająca się liczba instytucji akademickich i wreszcie stosunkowo wysokie nakłady publiczne na badania naukowe (fakt, że nadspodziewanie często związane z rywalizacją militarną i prestiżową dwóch przeciwstawnych, globalnych obozów politycznych i fakt, że nadspodziewanie często związane z budżetami agencji wojskowych i kosmicznych). Celem polityki państwowej w krajach zachodnich było umasowienie edukacji, a celem dalszym – jej uniwersalizacja (osiągnięta w praktyce dzisiaj). Stagnacja ekonomiczna w Europie, która pojawiła się w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, była być może pierwszym sygnałem, że państwo dobrobytu zaprojektowane dla jednego okresu (okresu powojennej odbudowy Europy) być może nie do końca się sprawdza w innym okresie. W latach osiemdziesiątych (i dziewięćdziesiątych) radykalnej zmianie uległa szeroko pojmowana agenda społeczna w Europie: po polityce złotego wieku ekspansji, europejskie państwa dobrobytu zaczęły kształtować polityka zaciskania pasa, *politics of austerity*, jak ją nazwał Paul Pierson.

Agenda społeczna po roku 1989 w postkomunistycznej Europie Środkowej i Wschodniej zmieniła się jeszcze radykalniej – niespodziewanie nasz region został poddany nowym presjom ekonomicznym, ale zarazem stanął przed nowymi, rynkowymi możliwościami, które w większości przypadków wymagały ze strony obywateli lepszych kwalifikacji i wyższych kompetencji, za których dostarczanie wzięły się powstające masowo od początku lat dziewięćdziesiątych nowe uczelnie prywatne – w przeważającej mierze o wyraźnym nastawieniu zawodowym. W Europie Zachodniej funkcjonowanie sektora prywatnego jest marginalne (z wyjątkiem takich krajów, jak: Hiszpania, Portugalia czy Włochy), a jego pojawienie się czasami jest wręcz rewolucyjne. Fakt możemy zaobserwować na przykładzie uniwersytetu w Buckingham w Wielkiej Brytanii, zrodzonego z inspiracji ideologii thatcherowskiej czy też Chalmers University of Technology w Szwecji, który w 1994 r. postanowił zmienić swój status z państwowego na fundacyjny, ale pozostawił sobie pełen dostęp do funduszy publicznych. W większości krajów naszego regionu rozwój sektora prywatnego można było uznać wręcz za jedną z bardziej realistycznych opcji – w sytuacji chronicznego niedofinansowania instytucji publicznych oraz w wielu przypadkach przede wszystkim w latach dziewięćdziesiątych, ich strukturalnej niemożności przeciwstawienia się nowym wyzwaniom edukacyjnym (na czele z potężną potrzebą społeczną podniesienia poziomu uczestnictwa młodzieży w kształceniu na wyższym poziomie: w Polsce liczba studentów wzrosła od 400 000 w 1990 do niemal 2 mln w latach 2005–2009, z czego w 2008 r. około jedna trzecia – 34% – studentów studiowało na 326 uczelniach prywatnych). W tym samym okresie możliwości sektora publicznego nie uległy radykalnej zmianie: zarówno liczba kadry akademickiej, jak i pojemność bazy dydaktycznej i naukowej pozostały na niewiele większym poziomie¹¹³. Nowi

¹¹³ Patrząc na kadre akademickie – jej liczba przez ponad piętnaście lat ekspansji, w czasie której liczba studentów wzrosła niemal czterokrotnie (od 1990 do 2007), z około 60 000 do około 98 000, czyli zaledwie o 63%, przy czym przez pierwszych dziesięć lat (1990–2000) przybyło 20 000 osób i przez

studenci wykorzystywali więc możliwości, jakie dawał proces prywatyzacji edukacji: albo podejmowali płatne studia zaoczne w sektorze publicznym, albo płatne (na porównywalnym poziomie) studia dzienne albo zaoczne w rozwijającym się dynamicznie sektorze prywatnym. Stosunkowo liberalne prawodawstwo dotyczące funkcjonowania obydwu sektorów oraz potężne zainteresowanie kadry sektora publicznego z jednej strony prowadzeniem płatnych studiów zaocznych na uczelniach państwowych, a z drugiej tworzeniem sektora prywatnego przyczyniły się do potężnej transformacji polskiego szkolnictwa wyższego.

Ujmowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego w oderwaniu od szerszej polityki wobec dobrodziejstw państwa dobrobytu byłoby, jak się wydaje, krótkowzroczne. Szkolnictwo wyższe jest poważną (i najczęściej bardzo kosztowną) częścią sektora publicznego i tym elementem tradycyjnego państwa dobrobytu, który poddawany jest dzisiaj potężnym presjom, nawet jeśli presje owe nie są aż tak silne jak presje wywierane na dwa inne jego filary, ochronę zdrowia i systemy emerytalne. W kategoriach teoretycznych zjawiska te wywarły potężny wpływ na myślenie o usługach publicznych, w tym na myślenie o szkolnictwie wyższym w naszym regionie. Wpływ teoretyczny został jednak już pod koniec lat dziewięćdziesiątych przełożony na zmiany w prawodawstwie w licznych krajach regionu w przypadku reform emerytalnych i reform systemów ochrony zdrowia¹¹⁴. Natomiast w przypadku szkolnictwa wyższego wpływy teoretyczne zostają dopiero teraz stopniowo przekładane na (propozycje) zmian w prawodawstwie.

kolejnych siedem (2000–2007) – kolejnych (niemal) 20 000. To olbrzymi kontrast, zwłaszcza że powyższe dane obejmują również dynamicznie rozwijający się sektor prywatny (zob. GUS SWF 2008: 220).

¹¹⁴ Największy wpływ na teorię i praktykę reform systemu emerytalnego odgrywają konceptualizacje OECD i Banku Światowego, poczynawszy od *Averting the Old Age Crisis: Policies to Protect the Old and Promote Growth* z 1994, pierwszego globalnego studium problemów ekonomicznych związanych z gwałtownym starzeniem się społeczeństw zamożnych krajów Zachodu (zredagowanego przez Estelle James, World Bank 1994), przez liczne prace Roberta Holzmann'a między innymi z Josephem E. Stiglitzem, Richardem Hinzem, Mitchelem Orensteinem i Michałem Rutkowskim (*New Ideas about Old*

6. Wnioski

Dzisiaj obserwujemy, jak misje uniwersytetów publicznych coraz bardziej ulegają wpływom dwóch dziesięcioleci reformułowania (w teorii i w praktyce) roli usług sektora publicznego. Szerzej, uniwersytet jest coraz częściej ujmowany w kontekście konkurencyjności ekonomicznej państw i regionów, globalnych presji na gospodarki narodowe i globalnych presji na narodowe państwa dobrobytu. Dla uniwersytetów publicznych są to absolutnie nowe konteksty funkcjonowania; konteksty te są równie nowe dla profesji akademickiej. Nigdy dotąd, jak się wydaje, funkcjonowanie uniwersytetów nie było tak ważne zarówno dla gospodarki, jak i dla olbrzymich (i historycznie pozostających bez precedensu) rzesz absolwentów. Nigdy też nie pochłaniało tak olbrzymich (publicznych i prywatnych) środków finansowych, a zarazem społeczne i ekonomiczne oczekiwania wobec uniwersytetów nigdy nie były tak duże i tak powszechnie formułowane. Poniekąd uniwersytety same doprowadziły do swoich dzisiejszych kłopotów (choć oczywiście dynamika transformacji jest o wiele bardziej skomplikowana): potężna ekspansja ilościowa i finansowa postawiła je w centrum społecznej i politycznej uwagi. Nie jest przypadkiem, że ich permanentne reformowanie w Europie zbiegło się w czasie z uniwersalizacją kształcenia na wyższym poziomie.

Konsekwencje tych zmian są dalekosiężne – od kilkunastu lat organizacje i instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe

Age Security. Towards Sustainable Pension Systems in the 21st Century, Holzmann and Stiglitz 2001; *Pension Reform in Europe: Process and Progress*, Holzmann, Orenstein and Rutkowski, 2003; *Old Age Income Support in the 21st Century. An International Perspective on Pension Systems and Reforms*, Holzmann and Hinz 2005; zob. również Holzmann 2004 oraz Holzmann and Palacios 2001) i niedawny tom Edwarda Whitehouse'a, *Pensions Panorama. Retirement-Income Systems in 53 Countries* (Whitehouse 2007). Analizy polskiej i węgierskiej reformy emerytalnej zob. w pierwszym tomie *Pension Reform in Central and Eastern Europe. Restructuring with Privatization: Case Studies of Hungary and Poland* (ILO: 2002). Natomiast OECD od dziesięciu lat wydaje bardzo wpływową serię *Private Pensions Series*, o której wspominaliśmy w rozdziale 1.

są poważnie zaangażowane w reprodukcję fundamentów nowych misji uniwersytetu (Bank Światowy, Komisja Europejska i OECD poważniej zainteresowały się uniwersytetami w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, poza kilkoma raportami opublikowanymi wcześniej, np. OECD 1987, OECD 1989, 1990, World Bank 1994)¹¹⁵. Ich wpływ na myślenie o edukacji i na praktykę polityki edukacyjnej w Europie okazuje się bardzo poważny – to organizacje i instytucje międzynarodowe, jak się wydaje, dostarczają głównych pojęć, przy użyciu których dyskutuje się dzisiaj o przyszłości instytucji uniwersytetu i jego reformach, a w toczących się na ten temat debatach coraz bardziej wymiary ekonomiczne stapiają się z wymiarami akademickimi. Najlepszym tego przykładem może być niedawne podciągnięcie celów *akademickiego* Procesu Bolońskiego europejskiej integracji szkolnictwa wyższego, idei „Europy wiedzy” i społeczeństw opartych na wiedzy pod szerszą, *ekonomiczną* „Strategię Lizbońską” Unii Europejskiej, ujmowaną skrótowym hasłem „szybszy wzrost gospodarczy – więcej miejsc pracy”. Radykalnie bardziej „ekonomiczna” przestrzeń, w której dyskutuje się obecnie o przyszłości publicznych uniwersytetów (kosztem tradycyjnej „akademickiej” przestrzeni dyskursu o jego roli, misji i przyszłości, która dominowała przez niemal cały XX w., do lat dziewięćdziesiątych), wywiera wpływ na instytucje, kadre akademicką i studentów¹¹⁶.

¹¹⁵ Pierwsze trzy książki wydane przez OECD w latach 1987–1990 liczą w sumie zaledwie trzysta stron i stawiają sobie niezwykle skromne zadania – co warto zestawić z kilkunastoma potężnymi, kilkusetstronicowymi tomami wydawanymi w rocznie w ostatnich dziesięciu latach. Najnowsza programowa książka o szkolnictwie wyższym w pierwszej, rozesłanej do recenzji wersji miała trzy tomy i prawie pięćset stron (obecnie Santiago et al. 2008a i 2008b).

¹¹⁶ Jednocześnie analizy gospodarki coraz częściej odnoszą się bezpośrednio do analiz uczelni. Oprócz znanych i powszechnie komentowanych w świecie nauki opracowań statystycznych Eurostatu i OECD, świat polityki i biznesu posługuje się bardziej ogólnymi i mniej specjalistycznymi indeksami konkurencyjności gospodarek. Nigdy w historii światowe i europejskie indeksy oraz rankingi konkurencyjności krajów i ich gospodarek nie były w tak ścisły sposób związane z globalną i europejską, porównawczą oceną stanu szkolnictwa wyższego, nauki i innowacyjności. Po parametrach indek-

Podobnie jak w przypadku reformowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych, na pierwszy plan funkcjonowania uniwersytetów wysuwa się stopniowo ich wymiar ekonomiczny, zwłaszcza w państwach zwanych do niedawna państwami transformacji ustrojowej. Studenci w masowych systemach edukacyjnych coraz częściej uważają siebie za konsumentów i klientów, a kadre akademicką za usługodawców edukacyjnych. Instytucje coraz częściej chcą widzieć w poszczególnych naukowcach *part-time knowledge workers*, a nie zatrudnionych na etacie do osiągnięcia wieku emerytalnego (czyli *tenured*) profesorów korzystających w poszukiwaniu prawdy z wolności akademickiej, tak jak to było w tradycyjnych modelach uniwersytetu. Tradycyjna kolegalność akademicka

sów i rankingów widać, że oceniamy dzisiaj globalnie gospodarkę opartą na wiedzy. Obraz uczelni i nauki staje się czynnikiem w bezpośredni sposób decydującym o obrazie kraju w świecie, zwłaszcza w kręgach polityki i biznesu, do których indeksy i rankingi są skierowane. Wyniki Polski w najważniejszych globalnych rankingach konkurencyjności ekonomicznej lokują nas najczęściej w piątej dziesiątce, najczęściej za ważnymi konkurentami z naszego regionu. Wyniki Polski w latach 2008–2009 są zbieżne w Globalnym Indeksie Konkurencyjności GCI (*Global Competitiveness Index*, World Economic Forum) (46 miejsce), w BCI *Business Competitiveness Index 2009–2010* (42 miejsce) oraz w *World Competitiveness Scoreboard 2009*, przygotowanym przez jedną z najbardziej prestiżowych szkół biznesu – szwajcarską IMD (44 miejsce). We wszystkich trzech indeksach rola uczelni, nauki i innowacji jest ponadprzeciętna, a Polska wypada daleko poniżej oczekiwań. W dwóch filarach konkurencyjności związanych bezpośrednio i pośrednio z uczelniami i z nauką nasza pozycja jest niejednoznaczna: stosunkowo dobrze, od kilku lat, wypadają nasze uczelnie (35 miejsce), natomiast pozycja innowacyjności pozostaje niska (52 miejsce). Komponent filara konkurencyjności „szkolnictwo wyższe i szkolenie” obejmuje między innymi dwie następujące kategorie związane z otoczeniem uczelni, w których Polska wypada źle: jakość systemu edukacyjnego („spełnianie potrzeb konkurencyjnej gospodarki przez system edukacyjny”) oraz „zakres szkolenia pracowników” (zakres inwestowania firm w szkolenie i rozwój kadry). Pod względem jakości systemu edukacyjnego zajmujemy 45 miejsce, mając przed sobą wszystkie państwa starej Unii oprócz Portugalii (68) oraz trzy nowe państwa członkowskie UE: Czechy (25), Słowenię (32), Estonię (36). Ustępują nam wyraźnie Litwa (76), Rumunia (77), Węgry (80) i Bułgaria (82). Pod względem zakresu szkolenia pracowników wypadamy źle, na 63 miejscu, ustępując w regionie Czechom (28), Słowacji (51) oraz Rumunii (57). We wszystkich parametrach

jako model zarządzania uczelniami przegrywa coraz częściej, zwłaszcza na najbardziej przedsiębiorczych uniwersytetach europejskich, z podejściem menadżerskim i biznesowym; ponadto społeczeństwa coraz częściej widzą w wykształceniu dobro prywatne i są coraz bardziej skłonne za to dobro płacić (zwłaszcza w nowych krajach unijnych, w których dobry sektor publiczny w edukacji jest wciąż trudno dostępny i elitarny). Wreszcie rządy państw europejskich widzą w (reformowanych) uniwersytetach koła zamachowe gospodarki opartej na wiedzy. Równoległość konceptualizacji uniwersytetu i konceptualizacji państwa dobrobytu wydaje się kluczowa i warto o niej pamiętać przy okazji dyskusji na temat reprodukcji fundamentów ideowych uniwersytetu w ostatnich dwudziestu latach¹¹⁷.

ustępujemy, z drobnymi wyjątkami, wszystkim krajom starej Unii. Natomiast w ramach komponentu filara konkurencyjności: „innowacyjność”, po względem „jakości naukowych instytucji badawczych”, zajmujemy 48 miejsce, ustępując bardzo wyraźnie Czechom (19) i Węgrom (23), a wygrywając zdecydowanie ze Słowacją (86) oraz Rumunią (82) i Bułgarią (75). W kategorii „współpraca uniwersytetów z przedsiębiorstwami w badaniach naukowych i rozwoju” zajmujemy dalekie, 76 miejsce (i wypadamy tu najgorzej ze wszystkich analizowanych parametrów), bardzo wyraźnie ustępujemy Czechom (26) i Węgrom (31). Pod względem „dostępności naukowców i inżynierów” zajmujemy 58 miejsce i ustępujemy wszystkim zestawianym tu krajom oprócz Bułgarii (88).

¹¹⁷ Można by próbować wykorzystywać do wspierania argumentacji na rzecz zwiększania publicznego wsparcia dla szkolnictwa wyższego argumenty prezentowane przez Geoffreya Garretta (Garrett 2000a, 2000b, Garrett and Mitchell 1999) na temat publicznego dostarczania dóbr zbiorowych, które nie są dostarczane w wystarczającej ilości przez rynek. Jednak nie wydaje się, aby Garrett miał rację w odniesieniu do krajów transformacji ustrojowej z okresu ostatnich dwudziestu lat. Twierdził on, że „rynk finansowe w zasadzie nie interesują się rozmiarem i zakresem działania rządu. Interesuje ich przede wszystkim to, czy rząd jest w stanie bilansować swój budżet” (Garrett 2000b: 314). Jak się wydaje, w obecnym klimacie intelektualnym chodzi chyba o coś więcej niż bilansowanie budżetu. Odnosi się to do ogólnego kierunku transformacji sektora publicznego jako całości. Zarazem Garretta „rekompensata krajowa” (*domestic compensation*), tradycyjnie wiązana z (ekonomiczną) „otwartością”, co odsyła nas bezpośrednio do Karla Polanyi’ego, nie musi w sposób konieczny oznaczać szkolnictwa wyższego jako części sektora publicznego w keynesowskim państwie dobrobytu. Mogłoby być tak,

Państwo dobrobytu w Europie w swoich tradycyjnych, powojennych formach, i jego usługi publiczne, a w ich ramach szkolnictwo wyższe – jak się wydaje – przechodzi w większości państw Europy, a przede wszystkim w krajach postkomunistycznych, zasadnicze transformacje. Kierunki tych zmian i prezentowana przy tej okazji argumentacja (zarówno przez rządy poszczególnych państw, jak i przez Komisję Europejską czy OECD) jest niezwykle zbieżna. Obejmuje ona takie hasła, jak: na przykład większa niezależność (i samodzielność) finansowa uniwersytetów publicznych, ponowne przemyślenie wprowadzenia opłat za czesne w kontekście sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego, przedsiębiorczość akademicka prowadząca do zwiększonych przychodów pozabudżetowych uczelni itp. (nawet jeśli same pojęcia używane w różnych systemach edukacyjnych są różne). Większość haseł z toczących się na ten temat dyskusji przewija się w różnym stopniu w tej książce, na przykład przedsiębiorczość akademicka jest szeroko dyskutowana w rozdziałach 3 i 4.

Rozważania prowadzone w Europie Zachodniej na temat przyszłości państwa dobrobytu w krajach transformacji ustrojowej już dzisiaj wydają się całkowicie akademickie. To, co nieśmiało przewidują one w przyszłości bogatych gospodarek zachodnich – w naszym regionie już jest. Sporo w tym rzecz jasna eksperymentowania społecznego w odniesieniu do dobrodziejstw państwa dobrobytu. Dzisiaj, zapewne, kiedy to reformowanie państwa dobrobytu w szerokim sensie w większości krajów świata przebiega gładko (i najczęściej w sposób w dużej mierze

że nawet jeśli Garrett ma rację w swoim myśleniu o rzeczywistych (a nie retorycznych) zmianach zachodzących w zachodnich systemach państwa dobrobytu, to jego konkluzje nie muszą odnosić się do edukacji – która nie musi w konieczny sposób być ujmowana jako dobro wspólne, która nie wydaje się dostarczana w zbyt małym wymiarze przez rynek i która nie była osłonowym, łagodzącym konflikty sposobem na konflikty rodzone przez rynek (a która jest jednak częścią sektora publicznego). Jeszcze inną kwestią jest pytanie o poziom akceptacji dla wysokiego, redystrybucyjnego opodatkowania i o to, czy jego przyszłość jest związana tylko z globalizacją, czy też z również z innymi czynnikami (demografia, zmiany modeli pracy i życia rodzinnego, preferencje elektoratu itp.).

niezauważalny – na przykład poprzez drobne, ale konsekwentne zmiany w legislacji), kontrakt społeczny odnoszący się do większości obszarów tradycyjnych, finansowanych przez państwo usług i dobrodziejstw przypuszczalnie wymaga jasnej renegotjacji¹¹⁸. Pod wieloma względami szkolnictwo wyższe i systemy emerytalne (w krajach transformacji ustrojowej i nie tylko) wyglądają na obszary eksperymentalne, na których testuje się możliwości reformowania instytucji sektora publicznego w ogóle. Wyniki tych eksperymentów są trudne do przewidzenia. Być może najważniejsze (i najbardziej pocieszające) w tym kontekście jest zjawisko historyczne pokazujące, że uniwersytety to instytucje posiadające potężne zdolności adaptacyjne, które doskonale sobie radzą w ciągle zmieniających się okolicznościach historycznych (zob. zarówno adaptacje instytucji uniwersytetu nowożytnego, dziewiętnastowiecznego, jak i dwudziestowiecznego)¹¹⁹. Istnieje mnogość wyborów zależnych między

¹¹⁸ Liczne drobne zmiany mogą wywoływać potężne zmiany skumulowane – w całym sektorze usług publicznych. Istnieje rozbudowana literatura ekonomii politycznej reform (i teorii organizacji) analizująca między innymi zalety drobnych zmian z jednej i zmian rewolucyjnych z drugiej strony. Zob. np. OECD 2009h.

¹¹⁹ Zob. dwa tomy monumentalnej *A History of the University in Europe*, vol. II (*Universities in Early Modern Europe, 1500–1800*, pod red. Hilde de Ridder-Symoens, 1996) oraz vol. III (*Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries, 1800–1945*, pod red. Waltera Rüeggga, 2004). I być może rację ma Gareth Williams, który przy okazji dyskusji nad *enterprising university* zauważa, że uniwersytet zachował swoje imię tylko dzięki zdolności adaptacji do zmieniających się wyzwań politycznych, ekonomicznych, kulturowych, społecznych i technologicznych. Dodaje też: „uniwersytetom doskonale udaje się zarządzać napięciami między tym, co stare i tym, co nowe, między tradycją i obrazoburstwem, między kontynuacją i zmianą. Ich wspólną cechą przez wieki było to, że stanowiły wspólnotę stosunkowo bystrych ludzi. Mogli oni czasami być leniwi, skoncentrowani tylko na sobie, dekadencyjni czy zepsuci, ale byli w stanie przetrwać, a nawet kwitnąć, dzięki temu, że udawało im się ustalać reguły gry” (Williams 2004b: 4). Przy okazji dzisiejszych transformacji uniwersytetu w obliczu wyzwań, jakie stawiają mu gospodarki (i społeczeństwa) oparte na wiedzy. Pewnie również przede wszystkim trzeba dbać o to, aby być cały czas *ahead of the game*, czyli między innymi starać się cały czas negocjować warunki gry, a nie im (bezdyskusyjnie) podlegać... W tym sensie współpraca świata akademii i świata decydentów, który dzisiaj

innymi od kultury poszczególnych narodów, jakie dokonać mogą zarówno decydenci w sferze edukacji, jak i poszczególne instytucje edukacyjne w ramach kontekstów narodowych, w których przychodzi im funkcjonować – a efekty tych wyborów są wciąż trudne do przewidzenia.

coraz częściej decyduje o obliczu tej instytucji, jest jak najbardziej wskazana, a jedną z jej odmian jest uprawianie *public policy* (w naszym przypadku – *higher education policy*, polityki publicznej w dziedzinie szkolnictwa wyższego, jakkolwiek nieco niezgrabnie brzmi to po polsku).

Przedsiębiorczość akademicka i nowy model funkcjonowania uniwersytetu w Europie (transformacje struktur zarządzania)

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale zajmujemy się stosunkowo nowym fenomenem, który pojawił się w ostatnich kilkunastu latach w różnych miejscach większości europejskich systemów edukacyjnych – przedsiębiorczością akademicką (*academic entrepreneurialism*), przede wszystkim w odniesieniu do funkcjonowania struktur zarządzania instytucji edukacyjnych. Uniwersytety przedsiębiorcze, jak się wydaje, będą w najbliższej dekadzie jednym z najważniejszych punktów odniesienia w międzynarodowych i europejskich dyskusjach o przyszłości szkolnictwa wyższego. Jednak rzecz nie tyle w określeniu „przedsiębiorcze” w odniesieniu do uniwersytetów, ile raczej w nowych sposobach funkcjonowania niektórych instytucji edukacyjnych w Europie, które coraz bardziej różnią się od funkcjonowania swojego tradycyjnego otoczenia. W literaturze przedmiotu uniwersytety traktuje się równie często jako po prostu *successful universities*, *self-reliant universities* (Michael Shattock) bądź *enterprise universities* (Simon Marginson i Mark Considine), *enterprising universities* (Gareth Williams), *adaptive universities* (Barbara Sporn), *responsive universities* (Tierney). W kontekście zaś ame-

rykańskim rozważa się je jako instytucje zaangażowane w *academic capitalism* w ramach rodzącego się w USA *academic capitalist knowledge/learning regime* (Sheila Slaughter, Gary Rhodes, Larry L. Leslie) (zob. na przykład biorąc pod uwagę tylko książki, a pomijając wpływowe artykuły, Shattock 2003, 2006a, 2008, Marginson and Considine 2000, Williams 2004b, Sporn 1999, Tierney 1998, Clark 1998, 2004a, Slaughter and Leslie 1997, Slaughter and Rhoades 2004).

Instytucje przedsiębiorcze, jak się wydaje, będą niemal naturalnym punktem odniesienia zarówno w krajowych dyskusjach na temat reformowania systemu edukacji, a szczególnie jego finansowania, jak i w unijnych dyskusjach na temat zabezpieczenia zrównoważonego rozwoju uniwersytetów w sytuacji pogłębiania się nieprzyjaznego otoczenia finansowego i potężnej konkurencji międzysektorowej z innymi usługami publicznymi finansowanymi przez państwo. Szerokim punktem odniesienia niniejszego rozdziału będzie przyszła rola uniwersytetów w ujęciu prezentowanym od mniej więcej dziesięciu lat przez Komisję Europejską, zwłaszcza w kontekście transformacji zarządzania uniwersytetami i zmian w ich ustroju, czyli zarówno w kontekście *university management*, jak i *university governance*. W części drugiej zaprezentowane zostaną zmiany, jakie wyobraża sobie Komisja Europejska (w ramach rozległych debat wokół europejskiej przestrzeni edukacyjnej i europejskiej przestrzeni badawczej oraz w ramach dyskusji wokół Procesu Bolońskiego i wokół Strategii Lizbońskiej). W kolejnych częściach przejdziemy do analiz przedsiębiorczości akademickiej, wyłaniających się z najnowszych europejskich badań porównawczych (teoretycznych i empirycznych) w tej dziedzinie, między innymi z trzyletniego międzynarodowego projektu badawczego (w ramach VI Programu Ramowego UE) EUERЕК – „European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge” (2004–2007), w którym autor uczestniczył. W części trzeciej przedsiębiorczość akademicka zostanie powiązana z zarządzaniem ryzykiem na uniwersytecie oraz zostaną zanalizowane sprzyjające jej powstawaniu warunki prawne i instytucjonalne. Wzrost ryzyka będzie powiązany ze wzrostem niepewności, doświadczają

nym obecnie przez olbrzymią większość europejskich systemów edukacyjnych. W części czwartej zajmujemy się coraz bardziej wyraźnym zderzeniem tradycyjnych wartości akademickich i wartości menadżerskich w funkcjonowaniu instytucji akademickich, a w części piątej przedsiębiorczością akademicką w kontekście tradycyjnej akademickiej kolegalności, różnymi sposobami minimalizowania napięć, jakie rodzą się w ramach instytucji edukacyjnych oraz zarządzaniem niektórymi najbardziej przedsiębiorczymi uniwersytetami w Europie. W kolejnej części, szóstej, zajmujemy się skomplikowanymi relacjami między przedsiębiorczością akademicką a centralizacją i decentralizacją władzy uczelnianej, a w części siódmej ułożeniem przedsiębiorczości akademickiej w różnych częściach instytucji edukacyjnych. Wnioski powiążą wyniki badań nad przedsiębiorczością akademicką w Europie z szerszą wizją szkolnictwa wyższego, jaka pojawia się w dokumentach Komisji Europejskiej i pokażą ich zbieżności i rozbieżności.

2. Zarządzanie uniwersytetami i ich ustrój a przyszła rola uniwersytetów: wizja Komisji Europejskiej

W prowadzonych w ostatnich latach akademickich i politycznych dyskusjach na temat przyszłości publicznych uniwersytetów w Europie na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie ich struktur zarządzania i ich ustroju (*university management* i *university governance*). Spośród szeregu dyskusji na ten temat warto szczególnie, jak się wydaje, wziąć pod uwagę dywagacje prowadzone wokół „agendy modernizacyjnej” uniwersytetu europejskiego przygotowanej i modyfikowanej przez lata przez Komisję Europejską. Chociaż z perspektywy czysto akademickiej – czyli z perspektywy naukowych badań nad szkolnictwem wyższym – nie jest to agenda szczególnie inspirująca, ani szczególnie nowatorska, a ponadto jej wyraźnym mankamentem jest krytykowane już w tej książce oparcie na silnych przekonaniach jej autorów, a nie na prowadzonych badaniach na-

ukowych, to z perspektywy polityki publicznej głos Komisji w rozważaniach nad przyszłością uniwersytetu w Europie nie można nie uwzględniać. Istnieje ku temu co najmniej kilka ważnych powodów. Po pierwsze, w związku z daleko posuniętą integracją szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Europie, przyszłość europejskich uniwersytetów w dużej mierze zależy od kształtu dyskusji prowadzonych na poziomie europejskim: postępującej europeizacji działań zmieniających obraz szkolnictwa wyższego w Europie (powstawanie EHEA i ERA) towarzyszy coraz wyraźniej europeizacja dyskursu na jego temat. O ile kształt tego dyskursu nie ma bezpośredniego wpływu na poszczególne instytucje i poszczególnych badaczy (i ma niewielki wpływ na kierunki badań naukowych nawet w takiej dziedzinie jak *higher education research*), o tyle ma on olbrzymi wpływ na rodzące się dzisiaj kierunki polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach UE (ale też daleko poza UE – w ramach Procesu Bolońskiego integrującego kształcenie) oraz, może przede wszystkim, na sposoby myślenia – i tryby problematyzowania – całego szeregu zagadnień związanych z funkcjonowaniem uniwersytetów (finansowania, zarządzania, ustroju, kierunków badań priorytetowych itp.) przez *policymakers*, czyli decydentów politycznych. Integracja europejska jako projekt polityczny i gospodarczy coraz silniej obejmuje uniwersytety. Po drugie, głos Komisji jest istotny, ponieważ doskonale współgra z globalnym myśleniem o przyszłości uniwersytetów i wyraża zbliżone idee do tych, które promuje na przykład OECD w odniesieniu do państw najbardziej rozwiniętych i Bank Światowy – w odniesieniu do państw rozwijających się. Siła sprawcza dyskursu wspólnego najważniejszym globalnym i europejskim graczom w polityce reform szkolnictwa wyższego, w powiązaniu z mechanizmami finansowymi i pomocą techniczną i ekspercką jest bardzo poważna, zwłaszcza w kontekście powodu trzeciego – głoszonego powszechnie przez te instytucje oraz stosunkowo szeroko przez nauki społeczne paradygmatycznego przejścia do społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. W ramach nowego paradygmatu rola uniwersytetów jest fundamentalna, ponieważ są one ujmowane jako narzędzia postępu technologicz-

nego (poprzez transfer wiedzy i transfer technologii) i siły napędowe rozwoju gospodarczego (poprzez badania naukowe, rozwój i innowacje). Powyższe trzy przyczyny (a ich katalog jest o wiele dłuższy) – rola integracji europejskiej, wspólny dyskurs globalny oraz idee społeczeństwa i gospodarek opartych na wiedzy – powodują, że prezentowane przez Komisję od dziesięciu lat ujęcie przyszłości uniwersytetu w Europie uznajemy w tej książce za ważne. Będziemy się do niego odwoływać tutaj jeszcze kilkakrotnie.

Ogólny obraz, jaki wylania się z lektury najnowszych dokumentów, raportów, publikacji roboczych i komunikatów Komisji jest taki, iż relacje między rządami i publicznymi instytucjami akademickimi wymagają głębokich zmian. W dwóch niedawno wydanych dokumentach, *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy* (EC 2005b) oraz *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation* (EC 2006a) (oraz liczne dokumenty towarzyszące, zob. np. EC 2006b, 2005b, 2005c, 2003b, 2003D) pokazano, że Komisja Europejska oczekuje radykalnych transformacji ustroju uczelni po to, aby umożliwić im pracę na rzecz tego komponentu Strategii Lizbońskiej (a dzisiaj: strategii *Europe 2020*), który określa się mianem „szybszy wzrost gospodarczy – więcej miejsc pracy”. Chociaż szczegóły nowej strategii Komisji Europejskiej na lata 2010–2020 – zwanej *Europe 2020* – dopiero się krystalizują, z dostępnej już dzisiaj dokumentacji i materiałów pomocniczych wynika, że rola uniwersytetów i szeroko pojętych badań naukowych, przede wszystkim jednak prowadzonych poza uniwersytetami lub w ramach partnerstw uniwersytetów i sektora prywatnego, może radykalnie wzrosnąć¹²⁰. Komisja od początku

¹²⁰ Partnerstwa uczelni z gospodarką są jednym z priorytetów Komisji. W dokumencie *Delivering the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation* Komisja podkreśla, że ważne jest „dostarczenie zachęt strukturalnym partnerstwom z sektorem biznesowym (oznacza to między innymi uznanie, że relacje uniwersytetów z sektorem biznesowym mają strategiczne znaczenie i jest elementem ich misji służenia interesom publicznym). [...] Rozwój umiejętności z dziedziny przedsiębiorczości, zarzą-

nowego wieku stale namawia uniwersytety europejskie do rozważenia fundamentalnie nowych relacji ze społeczeństwem (nowych „kontraktów” społecznych), a rządy do rozważenia ustanawiania nowego partnerstwa z uniwersytetami, charakteryzującego się przeniesieniem akcentów ze sprawowania nad nimi kontroli państwa na ich odpowiedzialność i rozliczalność (*accountability*) wobec społeczeństwa (EC 2005b: 9). Jak to jasno tłumaczy dokument poświęcony ustrojowi uczelni:

Uniwersytety funkcjonują w szybko zmieniającym się kontekście. [...] W związku z tym, stają się coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze w zarządzaniu, zarówno wewnętrznym, jak i w swoich relacjach z państwem. Po to, aby zmobilizować olbrzymi potencjał wiedzy i energii europejskich uniwersytetów i dostosować je do nowych misji, niezbędna jest skoordynowana zmiana zarówno w systemach regulacyjnych, jak i w ustroju uczelni (EC 2006b: 1).

Potrzeba zatem zmian w ustroju uczelni. Wedle nowych kontraktów społecznych zawieranych między uniwersytetem a państwem – tak jak je wyobraża sobie Komisja – uniwersytety byłyby odpowiedzialne (i rozliczalne, czyli *accountable*) za swoje programy edukacyjne, swoich pracowników i swoje zasoby, a państwo byłoby odpowiedzialne za ogólną „orientację strategiczną” systemu edukacyjnego jako całości – poprzez sieć ogólnych reguł, celów polityki edukacyjnej, mechanizmów finansowania szkolnictwa wyższego i systemu zachęt (EC 2006a: 5). Albo inaczej, jak to zostało ujęte *expressis verbis*: miałyby być „mniej czeków *ex ante* i większa odpowiedzialność/rozliczalność

dzania i innowacji powinien stać się integralną częścią kształcenia na poziomie magisterskim oraz szkolenia kadry akademickiej” (EC 2006a: 17). Z kolei w dokumencie *New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs* (2008c), Komisja koncentruje się na trzeciej misji uczelni i na jej relacjach z otoczeniem gospodarczym i stwierdza, że „ponieważ kluczową rolę w ocenie, jakie umiejętności są potrzebne, odgrywają przedsiębiorstwa. Komisja będzie promować *dialog między przedsiębiorstwami a instytucjami szkolnictwa wyższego* w celu tworzenia partnerstw ułatwiających zaspokojenie zapotrzebowania na umiejętności w średniej perspektywie; oraz będzie analizować oczekiwania pracodawców w stosunku do studentów i absolwentów” (EC 2008c).

uniwersytetów ex post”, przy pełnej autonomii instytucjonalnej jako warunku wstępnym ich funkcjonowania (EC 2005b: 7). Najogólniej mówiąc, zagadnienia zarządzania instytucjonalnego wydają się dzisiaj Komisji Europejskiej bardziej istotne niż jakkolwiek inny czynnik dyskutowany w związku z rolą uniwersytetów w gospodarkach opartych na wiedzy, w tym między innymi bardziej istotne niż ich publiczne finansowanie¹²¹:

Zarządzanie instytucjonalne ma największą wagę w kontekście konkurencyjnym i globalnym, ponieważ jest głównym czynnikiem wzmacniającym przywództwo i odpowiedzialność uniwersytetów europejskich. Można uznać, że inne czynniki, jak choćby finansowanie uniwersytetów i badań naukowych ze środków publicznych, są ważne dla przyszłości uniwersytetów europejskich, ale wybory dokonywane przez nie w odniesieniu do ciał nadzorujących i instytucjonalnych procesów decyzyjnych są żywotne dla ich konsolidacji (EC 2005c: 38).

¹²¹ Trudno nam się z tym stanowiskiem zgodzić, szczególnie w odniesieniu do państw naszego regionu – jesteśmy mianowicie przekonani o tym, że zmiany na uniwersytetach publicznych muszą odbywać się równolegle w obydwu dziedzinach – czyli w zarządzaniu (i ustroju) uczelni oraz w ich finansowaniu. Reformy, które zmieniają sposoby zarządzania i ustroj uczelni, a nie wprowadzają fundamentalnych zmian w ich finansowaniu uważamy za z góry skazane na niepowodzenie. Nauka europejska zajmująca się uniwersytetami toczy wieloletni spór na ten temat – czy ważniejsze jest analizowanie ich finansów (np. Gareth Williams od swojego tomu dla OECD, OECD 1990), czy też analizowanie ich struktur zarządzania (np. dwa klasyczne tomy, Maurice Kogan, Mary Henkel i Steve Hanney, *Government and Research. Thirty Years of Evolution*, 2006, i *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, 2006 oraz dwie najnowsze prace odwołujące się do teorii Kogana i Henkel: *From Governance to Identity. A Festschrift to Mary Henkel*, Amaral, Bleiklie and Musselin, 2008, oraz Paradeise, Reale, Bleiklie and Ferlie, *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, 2009). Jak się wydaje, zbyt duża część nauki europejskiej koncentruje się dzisiaj na zagadnieniach ustroju i zarządzania uczelniami, a zbyt mała – na ich finansowaniu. W nauce amerykańskiej proporcje te są bardziej wyrównane. Zarazem trzeba się zgodzić z Michaeliem Shattockiem, kiedy otwierając swój tom *Managing Successful Universities*, powiada: „ciesząc się powodzeniem uniwersytety odnoszą sukcesy przede wszystkim z racji kształcenia i badań naukowych, nie z racji ich zarządzania, ale dobre zarządzanie może z czasem stwarzać takie warunki, w których kształcenie i badania mogą kwitnąć, tak jak, nieco częściej, złe zarządzanie może podmywać fundamenty kształcenia i badania i przyspieszać instytucjonalny upadek” (Shattock 2003: ix).

W tym kontekście, spośród trzech wymiarów zarządzania uniwersytetami (ciała nadzorujące, ciała wykonawcze i zewnętrzne ciała zapewniania jakości, zob. EC 2005c: 39), w niniejszym rozdziale skupimy się na pierwszym i drugim elemencie, a szczególnie na „wzmocnionym rdzeniu kierowniczym” (*strengthened steering core*). Pierwszym z pięciu elementów uniwersytetu przedsiębiorczego, czyli na „administracyjnym kręgosłupie” rozciągającym się od najwyższych ciał uczelnianych po najważniejsze wydziały i instytuty (w klasycznym sformułowaniu Burтона Clarka z *Creating Entrepreneurial Universities*). Pozostałe cztery elementy uniwersytetu przedsiębiorczego to poszerzone peryferie rozwojowe, zdywersyfikowana podstawa finansowa, stymulujące centrum akademickie oraz zintegrowana kultura przedsiębiorczości (Clark 1998: 5, zob. również Clark 2004a i 2004b, zob. rozdział 4). Pominiemy natomiast tutaj całkowicie kwestię funkcjonowania i przyszłości krajowych (i potencjalnie – ogółośeuropejskich) systemów zapewniania jakości (zob. dwa ważne tomy: pod red. Stefanie Schwartz i Dona F. Westerheijdena, 2004 i po red. Chiary Orsinger, 2006).

Zagadnienie bardziej ogólne (i wychodzące poza zarządzanie uniwersytetami), podnoszone często w ostatnich latach przez Komisję brzmi następująco: czy transformacje, w których obliczu stają europejskie uniwersytety publiczne są radykalne. A jeśli tak, to dlaczego? Jak argumentuje dokument Komisji poświęcony efektywnemu inwestowaniu w edukację i szkolenie („Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe”) wyzwanie, przed którym staje dzisiaj szkolnictwo wyższe jest najprawdopodobniej większe niż wyobrażano to sobie w Lizbonie w 2000 r., kiedy formułowano zręby Strategii Lizbońskiej: „utrzymywanie status quo czy też wprowadzanie powolnych zmian z pewnością byłoby absolutnie nieadekwatne w obliczu tak potężnego wyzwania” (EC 2003d: 11). Potrzebne są więc szybkie działania¹²².

¹²² Kluczowy zarzut wobec sposobu myślenia reprezentowanego przez Komisję brzmiałby w tym kontekście tak: czy Komisja prezentuje pewną argumentację (wspartą np. badaniami naukowymi) funkcjonowania systemów

Jak zatem Komisja widzi rolę uniwersytetów? Unia Europejska potrzebuje dzisiaj „zdrowego i kwitnącego świata uniwersyteckiego” oraz więcej „doskonałości” (*excellence*) na uniwersytetach. Jednak obecnie, o ile sytuacja badań naukowych „budzi zmartwienie”, o tyle sytuacja uniwersytetów w sensie ogólnym jest „zła”, ponieważ nie są one „konkurencyjne globalnie [...]”, chociaż powstają na nich publikacje naukowe najwyższej jakości” (EC 2003b: 2). Europejskie uniwersytety w tym pesymistycznym ujęciu mają mniej do zaoferowania w dziedzinie pa-

edukacyjnych w Europie oraz, porównawczo, w USA i innych systemach uznawanych za konkurencyjne oraz dostępnymi danymi porównawczymi) – czy też pewną *ideologię*? Prezentowane przez nią wielokrotnie przekonanie o potrzebie przeprowadzenia *radykałnych* reform europejskich uniwersytetów pozostaje w dużej mierze właśnie (ideologicznym) przekonaniem. Peter Maassen i Johan P. Olsen skomentowali niedawno tę zaskakującą sytuację krótko: *strong convictions, weak evidence* (mocne przekonania, słabe dowody, Maassen and Olsen 2007: 13); albo jeszcze inaczej – uniwersytety są nadal *under-researched, over-debated*. W żaden sposób nie odbiera to wagi zagadnieniu, raczej wskazuje na potrzebę prowadzenia w tym kierunku systematycznych badań zorientowanych na praktykę (zob. nowy model badań edukacyjnych proponowany przez OECD choćby w *Evidence in Education. Linking Research and Policy*, zwany „evidence-informed policy research”: „Ujmując rzecz ogólnie, badania naukowe wykorzystywane do tworzenia polityki opartej na wiedzy tym różnią się od badań naukowych w sensie czystym, że pierwsze są nastawione na wywieranie wpływu na działanie, natomiast drugie są nastawione na budowanie teorii i sprawdzanie hipotez (choć nie są to kategorie wzajemnie się wyluczające). [...] w wielu przypadkach osoby odpowiedzialne za politykę prowadzoną w oparciu o wiedzę są zobowiązane do tego, aby korzystać z najlepszej wiedzy dostępnej w danym momencie, niezależnie od jej statusu epistemologicznego. Krótko mówiąc, interesują nas najbardziej właściwe formy wiedzy, które pomagałyby w uprawianiu polityki publicznej oraz efektywne mechanizmy jej budowania i wykorzystywania” (OECD 2007l: 16, podkr. moje MK). Co prowadzi nas bezpośrednio w stronę badań prowadzonych na rzecz polityki publicznej, czyli *policy research*, i ich definicji wedle Amitai Etzioniego: „badania na rzecz polityki [publicznej] są zawsze nastawione na *zmienianie* świata, podczas gdy badania podstawowe starają się zrozumieć świat takim, jakim on jest. (...) Kiedy nie poszukuje się zmiany, powiedzmy, na przykład, kiedy nikogo nie interesuje zmiana powierzchni Księżyca, nie istnieje żadna potrzeba, aby prowadzić badania na rzecz polityki [publicznej] w tym konkretnym obszarze” (zob. Etzioni 2006: 833 nn.).

tentów i innowacji niż ich główni, przede wszystkim amerykańscy, konkurenci, argumentuje dalej dokument¹²³. Ponieważ po pierwszych komunikatach dotyczących wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w odniesieniu do misji uniwersytetów Komisję spotkała ostra krytyka ze strony świata akademickiego, w kolejnych dokumentach starała się zachować maksymalną ostrożność, pisząc o przyszłej roli uniwersytetów, przypominając między innymi, że „nadal trzymają one w rękach klucz do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy” (EC 2003b: 5); Jak głosi inne sformułowanie, uniwersytety znajdują się również „w samym sercu Europy Wiedzy” (EC 2003b: 4). Zarazem stawka zachodzących przemian jest bardzo wysoka i sposób, w jaki funkcjonują dzisiaj uniwersytety jest dla Komisji nie do przyjęcia. Od początku nowego stulecia coraz mocniejsza jest w jej dokumentach perspektywa ekonomiczna (a nie akademicka czy społeczna), a teza o nieadekwatności dzisiejszych uniwersytetów wobec wyzwań, przed jakimi staje Unia Europejska, jest w wielu miejscach bardzo silnie formułowana.

Uniwersytety europejskie w ujęciu Komisji dysponują „olbrzymim potencjałem”, ale niestety potencjał ten „nie został

¹²³ Zarazem trzeba wspomnieć o ograniczeniach tego modelu – choćby unijną fascynację amerykańskim modelem transferu technologii i amerykańskim rozwiązaniem problemów praw patentowych. Na przykład Paul A. David pokazuje, że za ideami głoszonymi przez Komisję na temat innowacyjności europejskich uniwersytetów stoi fundamentalne niezrozumienie sytuacji amerykańskiej: podstawowy wymiar luki innowacyjnej pomiędzy USA i Europą jest taki, że w USA prawa patentowe pozostają w rękach uniwersytetów, a w Europie w rękach firm. Nie jest tak, że kadra akademicka w Europie nie ma innowacyjnych pomysłów prowadzących do opatentowanej własności intelektualnej; ilość innowacji powstających na uniwersytetach ukrywa się pod liczbą patentów zgłaszanych przez firmy: „Najnowsze badania empiryczne pokazują, że istnieje olbrzymia różnica między instytucjonalnym patentowaniem wynalazków dokonywanym przez uniwersytety w Europie a bardzo wysokim poziomem zaangażowania badaczy uniwersyteckich w patentowanie wynalazków podejmowane przez przemysł”. Istotna różnica to zatem patenty, które są *university-owned* z jednej, i *university-invented* z drugiej strony. Innowacyjność europejskich uniwersytetów, jak szczegółowo pokazuje David, skrywa się często – z racji braku dobrych rozwiązań prawnych i instytucjonalnych – pod innowacyjnością europejskich firm (zob. David 2005: 151–173).

w pełni zaprzężony do efektywnej pracy na rzecz szybszego wzrostu gospodarczego i większej liczby miejsc pracy w Europie”. Badania naukowe przestają być jednostkową działalnością prowadzoną przez badaczy w izolacji od innych badaczy, a nacisk w badaniach przenosi się od poszczególnych badaczy do ich zespołów i ich globalnych sieci (EC 2006a: 3). Dlatego uniwersytety, wedle Komisji, potrzebują autonomii i odpowiedzialności. Ale pełna autonomia instytucjonalna wobec społeczeństwa wymaga nowych systemów wewnętrznego zarządzania, opartych na priorytetach strategicznych i profesjonalnym zarządzaniu zasobami ludzkimi, inwestycjami i procedurami administracyjnymi (EC 2006a: 5). Z szerszej perspektywy, jak głosi tytuł kolejnego dokumentu Komisji, wdrażanie Strategii Lizbońskiej wymaga „kształtowania umysłowości przedsiębiorczej poprzez edukację i kształcenie” (EC 2006c), formowania *entrepreneurial mindset*, począwszy od szkolnictwa podstawowego, przez średnie, aż po wyższe¹²⁴. W odniesieniu do szkolnictwa wyższego, dokument promuje komercjalizację idei i transfer nowych technologii do gospodarki przez studentów i badaczy (EC 2006c: 9)¹²⁵.

¹²⁴ Problematyka edukacji dla przedsiębiorczości i relacji przedsiębiorczość – szkolnictwo wyższe (a nie: przedsiębiorczość *akademicka* dyskutowana w rozdziałach 3 i 4) pojawia się szeroko w komunikatach, raportach i książkach wydawanych przez Komisję Europejską i OECD, począwszy choćby od *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy* (OECD 1998b) po niedawno wydany tom *Entrepreneurship and Higher Education* pod red. Jonathana Pottera (Potter 2008). Warto te dwa aspekty wyraźnie od siebie oddzielać.

¹²⁵ Kluczowym elementem w nowych relacjach „Komisja – krajowe systemy edukacyjne państw UE” jest tzw. otwarta metoda koordynacji – OMK (*open method of coordination*), wprowadzona i zdefiniowana przez Radę Europejską w Lizbonie w 2000 r. Metoda ta stosowana w odniesieniu do szkolnictwa wyższego oznacza promowanie rozpowszechniania najlepszych praktyk, dążenie do osiągania większej zbieżności celów krajowych z celami UE oraz rozwijanie polityki krajowej w zgodzie z szerszymi celami EU. Zamiast opracowywania wspólnych reguł funkcjonowania szkolnictwa wyższego na poziomie europejskim (co byłoby niezgodne z tradycją – i literą! – kolejnych traktatów unijnych), rządy państw narodowych mają dopasowywać funkcjonowanie swoich instytucji do funkcjonowania tych instytucji w innych kra-

Tym samym zatem uniwersytety stają w obliczu krytycznej potrzeby dostosowywania się do serii głębokich zmian, przez które przechodzi obecnie Europa (EC 2003b: 6). Muszą stanąć w obliczu różnorodnych wyzwań, a swój potencjał uwolnią tylko wtedy, kiedy przejdą „radikalne zmiany” niezbędne do tego, aby system europejski stał się „autentycznym punktem odniesienia w świecie” (EC 2003b: 11). Uniwersytety muszą zwiększyć swoje przychody i dywersyfikować ich źródła w obliczu narastającego niedofinansowania. Złoty wiek ideału wieży z kości słoniowej (który jednak nie został wspomniany w tym komunikacie) właśnie się skończył:

Po tym jak uniwersytety europejskie pozostawały przez długi czas *stosunkowo wyizolowanym wszechświatem*, zarówno w stosunku do społeczeństwa, jak i do reszty świata, z gwarantowanym finansowaniem i swoim statusem chronionym z racji szacunku dla uniwersyteckiej autonomii, drugą połowę XX w. przeszły one *w zasadzie bez kwestionowania swojej roli czy też kwestionowania natury tego, jaki wkład mogą wносить do społeczeństwa* (EC 2003b: 22, podkr. moje MK).

Czas ten, zdaniem Komisji, właśnie się skończył i nadszedł okres rozliczalności/odpowiedzialności przed społeczeństwem, czyli czas *academic accountability*. Dlatego fundamentalne pytanie dotyczące uniwersytetów w Europie ma brzmieć następująco: „Czy uniwersytety europejskie, *takie jakie są i tak, jak są zorganizowane*, mogą mieć nadzieję na zachowanie w przyszłości swojego miejsca, w społeczeństwie i w świecie?” (EC 2003b: 22, podkr. w oryginale). W kontekście całego dokumentu Komisji poświęconego „roli uniwersytetów w Europie Wiedzy” jest to pytanie całkowicie retoryczne i dokument udziela na nie jednoznacznie negatywnej odpowiedzi: uniwersytety w Europie – takie jakie są i tak jak są zorganizowane – nie będą w stanie zachować swojego aktualnego miejsca w społeczeństwie i w

jach UE. OMK korzysta z nowych, bardzo skutecznych technik, takich jak monitorowanie postępów w osiąganiu założonych wskaźników i pełną wymianę informacji na temat strategii, reform i postępów (*monitoring, indicators, benchmarking, best practices* itp.). O niebezpieczeństwach OMK, zob. zwłaszcza Dale 2009 i Gornitzka 2007.

świecie. Nieodzowna jest ich restrukturyzacja i przychodzi tu z pomocą Komisji o wiele szersza idea społecznej, ekonomicznej i politycznej integracji europejskiej odniesiona do szkolnictwa wyższego, wyrażana w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Przypomnijmy w tym miejscu cele wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w innym sformułowaniu (z dokumentu „Strategy for a Real Research Policy in Europe”), aby zobaczyć, jak bardzo oddaliły się one od tradycyjnych (choćby humboldtowskich) ujęć społecznej i kulturowej roli uniwersytetu – celem uniwersytetu staje się tworzenie przestrzeni badawczej, w której zasoby badawcze będą wykorzystywane do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności Europy” (EC 2000a: 1). Uniwersytety są dzisiaj coraz bardziej odpowiedzialne przed swoimi interesariuszami, zwłaszcza przed studentami i ich rodzicami, pracodawcami i (w dużej mierze) finansującym kształcenie państwem; kształcenie uniwersyteckie wpływa nie tylko na tych, którzy korzystają z niego bezpośrednio – nieefektywne wykorzystywanie zasobów uniwersytetów publicznych dotyka całego społeczeństwa. Celem tym samym staje się, głosi Komisja, „maksymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji” czy też „optymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji reprezentowanej przez studia, za którą płaci całe społeczeństwo” (EC 2003d: 14).

Nie budzi w tym kontekście zdziwienia fakt, że perspektywy ujmowania roli szkolnictwa wyższego dostarcza Komisji Europejskiej „waga edukacji/szkolenia dla Strategii Lizbońskiej”, a nie jej waga dla czegokolwiek bardziej ogólnego (EC 2003a: 6), co w innych rozdziałach tej pracy nazywaliśmy kulturą (anglosaską *culture*) lub *Bildung*, zarówno w aspekcie narodowym, jak i w aspekcie indywidualnym. Uczynienie Europy wiodącą gospodarką opartą na wiedzy byłoby możliwe tylko wtedy, gdyby edukacja i szkolenie funkcjonowały jako „czynniki wzrostu gospodarczego, badań naukowych i innowacji, konkurencyjności, zrównoważonego zatrudnienia oraz społecznej inkluzji i aktywnego obywatelstwa” (EC 2003a: 6). Potrzeba zatem dzisiaj „nowego *paradygmatu inwestycyjnego*” w edukacji i szkoleniu –

mają zmienić się nie tylko zmienne modelu inwestowania, ale również stojące u jego podstaw parametry (EC 2003a: 9). Dokument wspomina Proces Boloński (i proces integracji szkolenia zawodowego w Europie, zwany procesem brugijsko-kopenhaskim) jako przykład ruchu we właściwym kierunku, ale zaraz dodaje, że „szybkość zachodzących zmian nadal nie jest dopasowana do szybkości zmian globalizacyjnych i jeśli nie zostanie ona zwiększona, to grozi nam pozostanie w tyle za naszymi konkurentami” (EC 2003a: 10). Rzecz jasna konkurenciowi w kontekście UE to USA, Japonia – ale i coraz częściej Chiny i Indie. Głównym konkurentem są jednak cały czas USA i osiągnięcia naukowe, technologiczne i innowacyjne amerykańskich uniwersytetów. Przez ostatnich dziesięć lat Komisja jest jednostronnie zapatrzona w amerykańskie uniwersytety i zdecydowanie nie docenia uniwersytetów europejskich, przy czym – jak wspominaliśmy – mamy tu do czynienia z klasycznym przykładem mocnych przekonań, które nie biorą się z badań i analiz (własnych lub zastanych w świecie akademickich badań nad szkolnictwem wyższym).

W kategoriach finansowych, najogólniej mówiąc, warto wspomnieć o pojawiającym się w ostatnich dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej (z obecnej średniej 1,9% PKB do 3% PKB w 2010 r.) dotyczyć miał w głównej mierze w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja przypomina, że:

Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych (EC 2003a: 13).

W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem *niższe prywatne* nakłady na szkolnictwo wyższe w UE (niski udział środków prywatnych w kosztach studiowania) oraz *wy-*

soką prywatną stopę zwrotu z inwestycji w wykształcenie uniwersyteckie (wyższy status zawodowy oraz wyższe pensje absolwentów uczelni europejskich w stosunku do absolwentów szkół średnich), odpowiedź Komisji brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdywersyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych (EC 2003a: 13). Wniosek ten wcale nie pozostaje w sprzeczności z paradoksem opisywanym przez Miriam Henry i jej kolegów: „choć edukację uważa się teraz za ważniejszą niż kiedykolwiek wcześniej dla przewagi konkurencyjnej narodów, to zaangażowanie i możliwości rządów jej finansowania zmniejszyły się w sposób poważny” (Henry et al. 2001: 30–31), ponieważ Komisja ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej i bardzo w Europie niepopularną ideę współodpłatności za studia (D. Bruce Johnstone’a *cost-sharing*) oraz finansowanie badań naukowych przez sektor przedsiębiorstw.

Komisja w niedawno opublikowanym dokumencie zatytułowanym „Mobilizing the Brainpower of Europe” wymienia kilka wąskich gardeł (*bottlenecks*) w reformach uniwersyteckich w Europie – są to uniformizacja programów i metod nauczania, odizolowanie uniwersytetów od przemysłu, przeregulowanie ich funkcjonowania ze strony państwa oraz niedofinansowanie i uzależnienie od finansowania publicznego (EC 2005b: 3–4). Nowa agenda modernizacyjna uniwersytetu zawiera trzy aspekty: atrakcyjność europejskich systemów edukacyjnych, ich finansowanie oraz zagadnienia ładu uniwersyteckiego (*governance*) i zarządzania uniwersytetami. Komisja stale namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od jednostek poprzez czesne – na kształcenie). W rocznym raporcie 2006 *Annual Progress Report on Growth and Jobs* Komisja stwierdza, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania”. Z kolei Rada Unii Europejskiej w marcu 2006 r. wzywała państwa członkowskie UE do „ułatwiania [...] dostępu

uniwersytetom do dodatkowych źródeł finansowania, w tym do źródeł prywatnych, oraz do usuwania barier w tworzeniu publiczno-prywatnych partnerstw z biznesem”¹²⁶. I wreszcie w swoim komunikacie na temat agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 r. „Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation”), Komisja określiła jasno rekomendowane, przyszłe strategie finansowe dla uczelni europejskich:

Uniwersytety powinny być finansowane bardziej za to, co robią niż za to, czym są, dzięki koncentracji finansowania na istotnych wynikach (*outputs*), a nie danych wejściowych (*inputs*) oraz dzięki dostosowywaniu finansowania do różnorodności profili instytucjonalnych. Uniwersytety powinny być bardziej odpowiedzialne za swoją długoterminową kondycję finansową, zwłaszcza w odniesieniu do badań naukowych. Niesie to z sobą konieczność aktywnej dywersyfikacji swoich portfolio finansowania badań naukowych poprzez współpracę z przedsiębiorstwami, fundacjami i innymi prywatnymi źródłami finansowymi. Dlatego każdy kraj powinien ustalić dla siebie właściwą równowagę między finansowaniem podstawowym, finansowaniem konkurencyjnym i finansowaniem opartym na wynikach (w powiązaniu z mocnym systemem zapewniania jakości) w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach (EC 2006a).

¹²⁶ W Polsce nie istnieje krajowy program wspierający prawnie i finansowo międzysektorową mobilność kadry akademickiej, pozwalającą na zbliżanie się świata akademii i świata gospodarki. Jak dotąd w praktyce polskich uczelni możliwa była w zasadzie mobilność w jedną stronę, to znaczy opuszczanie uczelni przez kadrę akademicką (zwłaszcza młodą) i podejmowanie pracy w gospodarce (lub równoległe prowadzenie własnej działalności gospodarczej i pracy akademickiej). Nie istnieje program, który pozwalałby na tworzenie kilkuletnich partnerstw uczelni z przedsiębiorstwami, władzami regionalnymi, sektorem publicznym i organizacjami typu *non-profit*, w ramach których badacze pracowaliby w powyższych instytucjach, rozwiązując konkretne, strategiczne problemy techniczne (dokonując transferu technologii), po czym wracaliby do swojej macierzystej uczelni. Dzisiaj powroty z gospodarki do uczelni są niemal niemożliwe. (Doskonałym wzorcem sposobu, w jaki wspierać mobilność międzysektorową jest angielski program *KTP Knowledge Transfer Partnerships*, który z powodzeniem funkcjonuje w Wielkiej Brytanii od 16 lat i w którym obecnie uczestniczy ponad 1000 stypendystów, a państwo pokrywa 40–60% kosztów projektów KTP).

Jak podkreśla raport CEGES poświęcony stopom zwrotu z edukacji i europejskim modelom jej finansowania, „nie tylko potrzeba więcej środków; kluczowymi aspektami modernizacji europejskich uniwersytetów są również sposoby alokacji środków publicznych i umiejętność pozyskiwania funduszy prywatnych” (CEGES 2007: 12; zob. również Bloom, Hartley and Rosovsky 2007).

W tym rozdziale skoncentrujemy się na zagadnieniach zarządzania w kontekście przedsiębiorczości akademickiej badanej w ramach unijnego projektu badawczego EUERЕК – „European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge”, prowadzonego w latach 2004–2007, a finansowanego przez VI Program Ramowy UE¹²⁷.

3. Przedsiębiorczość akademicka a zarządzanie ryzykiem

W kontekście wyraźnego nacisku Komisji Europejskiej na niezbędne zmiany w strukturach zarządzania na uniwersytetach europejskich, mamy zamiar skoncentrować się tutaj na poziomie mezo, a więc na poziomie poszczególnych instytucji akademickich. Będziemy pytać, jakie zmiany można dzisiaj dostrzec na tym poziomie i o jakich ogólniejszych trendach mogłyby one świadczyć. W jakiej mierze to, co Komisja głosi w odniesieniu do uniwersytetów europejskich – i czemu daje wyraz w ich szeroko promowanej „agendzie modernizacyjnej” – znajduje potwierdzenie w badaniach naukowych uczelni europejskich? W jakiej mierze wyszczególnione przez nią wąskie

¹²⁷ Studia instytucjonalne przeprowadzone w ramach projektu EUERЕК (koordynowanego przez Institute of Education, University of London – Michaela Shattocka, Garetha Williamsa i Paula Temple) obejmowały 27 uczelni z Polski, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Finlandii, Szwecji, Mołdawii i Rosji. Wyniki projektu są publicznie dostępne na stronie www.euerек.info. Zob. zwłaszcza tom pod red. Michaela Shattocka, *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Education* (Shattock 2008).

gardła reform uniwersytetów są już reformowane oraz w jakiej mierze zachodzące zmiany przyjmują kierunki opisywane stosunkowo intuicyjnie w dokumentach Komisji? Ponieważ jednym z ważniejszych wymiarów funkcjonowania uniwersytetów w ujęciu Komisji jest ich przedsiębiorczość (bez szczegółowych definicji, i raczej w rozumieniu potocznym), warto skonfrontować tutaj jej idee z badaniami nad przedsiębiorczością akademicką prowadzonymi przez ostatnich kilka lat w Europie i od dekady w USA. Dalsze rozważania będziemy więc prowadzić w kontekście „przedsiębiorczości akademickiej”, którą Michael Shattock definiuje jako „dążenie do identyfikowania i podtrzymywania wyrazistej agendy instytucjonalnej, która jest określana przez samą instytucję, a nie jest agendą, która jest produktem formuły finansowania państwowego”. Przedsiębiorczość akademicka nie dotyczy po prostu generowania przychodów, ale dotyczy generowania działań, które definiują i ustalają wyrazisty profil instytucjonalny (choć jak dodaje, działania te być może „trzeba finansować w sposób innowacyjny”, a ów profil może rodzić się w odpowiedzi na „możliwe do identyfikacji i szczególne potrzeby rynkowe”, Shattock and Temple 2006: 1–2)¹²⁸. Uniwersytet przedsiębiorczy to, jak proponuje Gareth

¹²⁸ A jak przedsiębiorczość zdefiniowano w klasycznej pracy OECD, *Fostering Entrepreneurship: The OECD Jobs Strategy?* Bardzo podobnie: poprzez innowacje, adaptacyjność i ryzyko. „Przedsiębiorcy podejmujący ryzyko (*entrepreneurs*) to sprawcy zmian i wzrostu w gospodarce rynkowej, którzy mogą przyspieszać generowanie, rozprzestrzenianie i stosowanie innowacyjnych idei. (...) Oni nie tylko wyszukują i identyfikują możliwości ekonomiczne potencjalnie przynoszące zyski, ale są również skłonni do podejmowania ryzyka w celu sprawdzenia, czy ich domysły są prawdziwe. Choć nie wszystkim się udaje, jest prawdopodobne, że kraj, w której podejmowane są szeroko działania przedsiębiorcze będzie w sposób stały generował nowe lub ulepszone produkty i usługi. Będzie też się lepiej dostosowywał, a możliwości będą w nim wykorzystywane w momencie pojawiania się (OECD 1998b: 11). W wielu punktach opis ten można niemal bezpośrednio odnieść do analizowanych w tej książce „uniwersytetów przedsiębiorczych”. Warto też konfrontować powstające nieśmiało teorie przedsiębiorczości akademickiej z ekonomicznymi i socjologicznymi badaniami nad przedsiębiorczością traktowaną jako dziedzina badań naukowych (zob. choćby takie tomy, jak: Lundströma i Stevensona *Entrepreneurship Policy: Theory and Practice*, 2005, *Handbook*

Williams, użyteczna, generyczna nazwa, opisująca wielość zmian zachodzących w ramach misji, zarządzania i finansowania, przez które od dwudziestu lat przechodzą liczne uniwersytety europejskie (Williams and Kitaev, 2005: 126). Williams kreśli następujące relacje między przedsiębiorczością (w tym akademicką), innowacyjnością, ryzykiem i wymiarem finansowym funkcjonowania uczelni:

Przedsiębiorczość jest w sposób fundamentalny związana z innowacją i podejmowaniem ryzyka w oczekiwaniu na przyszłe korzyści. Ani innowacje i ryzyko, ani spodziewane korzyści nie muszą w sposób konieczny być natury finansowej, ale rzadko się zdarza, aby były pozbawione wymiaru ekonomicznego. Finanse są istotnym wskaźnikiem i ważnym czynnikiem warunkującym działalność przedsiębiorczą. Głównym łącznikiem między działalnością przedsiębiorczą prowadzoną na uniwersytetach a gospodarką opartą na wiedzy jest „niewidzialna ręka” Adama Smitha. Uniwersytety to instytucje, które walczą o swoją reputację i swoją zasobność tworząc i rozpowszechniając wiedzę. Jeżeli tworzone przez nie innowacje i podejmowane przez nie ryzyko przyspieszają pożyteczne tworzenie wiedzy i jej transfer do praktyki społecznej i ekonomicznej, to ich przedsiębiorczość wnosi wkład do społeczeństwa opartego na wiedzy (Williams 2008: 9).

Kiedy w instytucjach edukacyjnych może pojawić się przedsiębiorczość akademicka, co sprzyja jej powstawaniu, a co ją w sposób fundamentalny uniemożliwia? Badania uniwersytetów europejskich pokazują, że tam, gdzie zapewnione jest ich finansowanie na adekwatnym poziomie, tam przedsiębiorczość akademicka pojawia się rzadko. Najczęściej sprzyjają jej dwa równoległe czynniki, niedobory finansowe (jak w odniesieniu do całego sektora usług publicznych i państwa dobrobytu pisał Paul Pierson – permanentne zaciskanie pasa) i finansowe możliwości, z których mogą korzystać instytucje i jednostki na zasadach konkurencyjnych, lekkie niedofinansowanie uczelni, ale już nie duże niedofinansowanie z podstawowych, państwowych

of *Entrepreneurship Research* Alvarez, Agarwal i Sorensona, 2005, *The Oxford Handbook of Entrepreneurship* Casson et al., 2006, czy liczne prace Davida Audretscha, np. tom wydany z Zoltanem Acsem, Acs and Audretsch 2005).

źródeł (jak pisze Williams, *tight but not inadequate; adequate but not generous* itd.)¹²⁹.

Myślenie Komisji Europejskiej o niezbędnych zmianach w zarządzaniu i ustroju uczelni analizowane krótko w poprzedniej części tego rozdziału warto skonfrontować z ideami uniwersytetu przedsiębiorczego. Najogólniej rzecz ujmując, można wyróżnić trzy podstawowe style zarządzania uniwersytetem: *kolegialny*, *biurokratyczny* i *przedsiębiorczy* (Williams 2004a: 84–92). Zarządzanie *kolegialne* oznacza, że kadra uniwersytecka bądź jej przedstawiciele podejmują wszystkie ważne decyzje w procesie konsensualnym – czyli podejmują je tak długo, aż zostanie

¹²⁹ Jak to fenomenalnie podsumował: „każda organizacja, która ma zapewniony dochód na poziomie adekwatnym w stosunku do swoich potrzeb i aspiracji ma niewielką motywację do podejmowania ryzykownych innowacji. Ponadto jeżeli uniwersytet nie jest w stanie zachować dla siebie zewnętrznego dochodu, który sam wypracowuje, to istnieje mała zachęta ekonomiczna do tego, aby starać się o uzupełnianie swoich podstawowych dochodów pochodzących od rządu o dochody ze sprzedaży usług akademickich. [...] Natomiast wtedy, kiedy gwarantowany dochód jest nieadekwatny do celów organizacji i kiedy uniwersytet jest w stanie zachować dla siebie wszelkie dodatkowe, wypracowywane przez siebie dochody, powstają zachęty do poszukiwania nowych źródeł przychodów, a to oznacza często rozwijanie nowych idei i podejmowanie ryzyka w celu transferu wiedzy do działalności produkcyjnej. W badanych instytucjach najważniejszym czynnikiem działalności o charakterze przedsiębiorczym były niedobory finansowe i możliwości finansowe (*financial stringency* i *financial opportunities*)” (Williams 2008: 9). Jednak zarazem angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji i przykładem są tu analizowane uniwersytety krajów transformacji ustrojowej. Do podobnych wniosków projekt EUEREK doszedł w kwestii dofinansowywania transferu technologii: „jest mało prawdopodobne, aby działy transferu technologii/transferu wiedzy [...] powstawały z dochodów pochodzących z badań naukowych; muszą być one finansowane z budżetów uniwersyteckich w powiązaniu z małą nadzieją, że na większości uniwersytetów kiedykolwiek staną się działami samofinansującymi się. Stosunkowo małe, przeznaczone właśnie na transfer technologii wsparcie ze strony państwa stanowi najprawdopodobniej najbardziej skuteczny sposób ochrony tej funkcji uczelni (Shattock and Temple 2006: 16). Stwierdzenia powyższe potwierdzają również europejskie doświadczenia wyniesione z projektu badawczego GOODUEP (*Good Practices in University-Enterprises Partnerships*, 2007–2009), w ramach którego badano szczegółowo między innymi parki naukowe i technologiczne w Europie.

osiągnięta zgoda co do tego, jak należy w danej sytuacji i w danej kwestii dalej postępować. Procesy konsultacji z kadrami akademicką (czy też z jej przedstawicielami) w sposób nieunikniony są czasochłonne, a sam proces podejmowania decyzji jest długi i powolny. Jednak w trudnych czasach jest rzeczą prawie niemożliwą, aby osiągnąć zgodę co do tego, gdzie w ramach uczelni należałoby przeprowadzić na przykład niezbędne cięcia budżetowe – z wyjątkiem cięć zgodnych z hasłem „(równa) bieda dla wszystkich”, uważa Gareth Williams, jeden z najlepszych teoretyków finansowej strony przedsiębiorczości akademickiej w wersji europejskiej. Z kolei zarządzanie *biurokratyczne* oznacza taką formę organizacji, w której każda osoba w hierarchii zarządzania posiada wolność działania w ramach ściśle określonych granic – decyzje są zatem podejmowane szybko, ale w instytucji pojawia się poczucie alienacji, ponieważ ostateczne decyzje podejmowane są przez stosunkowo niewielką grupę ludzi stojących na czele hierarchii instytucjonalnej. Natomiast *przedsiębiorcze* formy zarządzania uniwersytetem pojawiają się najczęściej tam, gdzie instytucje muszą wypracowywać sobie dodatkowe dochody albo w różnorodny sposób muszą poprawiać swój prestiż – albo po to, aby instytucjonalnie się rozwijać, albo po prostu po to, aby instytucjonalnie przetrwać (jak gdzie indziej pisze Williams: uczelnie przedsiębiorcze posiadły „sztukę finansowego przetrwania w nowym świecie”, Williams 2004b: 2). Jest bardziej prawdopodobne, że w sposób przedsiębiorczy będą zachowywać się te uniwersytety i ich jednostki podstawowe, które będą w stanie zatrzymać przy sobie (a nie oddawać państwu w przypadku całego uniwersytetu czy oddawać centralnej administracji uniwersytetu w przypadku poszczególnych jednostek uczelnianych) wypracowany dodatkowy dochód. Wedle Williamsa, „kluczem do przedsiębiorczego stylu zarządzania instytucją akademicką jest zrozumienie ryzyka i zarządzanie ryzykiem. Menadżerowie uniwersyteccy, którzy podejmują ryzyko i odnoszą sukcesy, są nagradzani. Natomiast niepowodzenia i bierność są karane” (Williams 2004a: 86–87)¹³⁰.

¹³⁰ Rolę ryzyka i niepewności w przedsiębiorczości w ogóle – a nie tylko w przedsiębiorczości uczelnianej – tradycyjnie podkreślają jej badacze. Sha-

Rolę silnych administratorów uczelni – którym w zarządzaniu towarzyszą silne akademickie (rektorskie) komisje strategiczne – podkreślają liczne studia przypadków europejskich uniwersytetów przedsiębiorczych powstałe w ramach projektu EUERЕК (ale i wiele innych). Struktury zarządzania i procesy podejmowania decyzji na małym uniwersytecie prywatnym (University of Buckingham w Wielkiej Brytanii) poważnie różnią się od tych, z jakimi mamy do czynienia w większych, państwowych instytucjach przedsiębiorczych (takich jak University of Warwick i University of Nottingham w Wielkiej Brytanii czy Universiteit Twente w Enschede w Holandii). Na przykład każda ze szkół (czyli wydziałów) składająca się na prywatny University of Buckingham traktowana jest jak oddzielna jednostka biznesowa i każda z nich ponosi odpowiedzialność za maksymalizację swoich przychodów (które pochodzą w przeważającej mierze z opłat za studia). Proces podejmowania decyzji jest tam prosty i obejmuje tylko kilka osób. Jak to ujął dyrektor finansowy tej instytucji:

Buckingham składa się z trzech szkół, które traktujemy jak oddzielne jednostki biznesowe. Każda z nich jest odpowiedzialna za maksymalizowanie zwrotów finansowych i zajmowanie się swoim biznesem. „Proces decyzyjny na uniwersytecie jest szybki i obejmuje pięć osób: rektora (*vice-chancellor*), prorektora i trzech dziekanów. Spotykamy się co tydzień na dwie–trzy godziny, i w tym sensie działamy szybko i szybko podejmujemy dobre decyzje akademickie. Bardzo dobrze się rozumiemy. Uważam, że podejmujemy dobre decyzje od strony operacyjnej i administracyjnej. Wydaje mi się, że potrzebujemy jeszcze dyrektora administracyjnego, który mógłby wziąć na siebie aspekt menadżerski funkcjonowania uczelni. Ale mamy mniej ograniczeń niż można by się spodziewać w większej organizacji” (EUERЕК case study: University of Buckingham, 2006)¹³¹.

ron Gifford przypomina, że istnieje jeden podstawowy element większości ekonomicznych teorii przedsiębiorcy podejmującego ryzyko (*entrepreneur*): „niepewność i towarzyszące mu ryzyko. Funkcjonuje on w gospodarce tylko wtedy, kiedy otoczenie jest niepewne. [...] W niepewnym, dynamicznym świecie, uważa się go często za tego, kto ponosi ryzyko niesione przez niepewność przyszłych konsekwencji podejmowanych przezeń decyzji” (Gifford 2005: 37).

¹³¹ Wszystkie dokumenty opisywane w tym rozdziale jako „EUERЕК case study” z odwołaniem do odpowiednich, badanych uczelni europejskich znajdują się na stronie internetowej projektu: www.euerek.info.

Przedsiębiorczość akademicka obejmuje przede wszystkim różne elementy ryzyka, czyli różne administracyjne, akademickie, finansowe i prestiżowe warianty *risk-taking* (zob. Shattock 2003, Williams 2007: 19)¹³². W większości studiów instytucjonalnych badane instytucje w codziennym funkcjonowaniu muszą zmagać się z wysokim poziomem ryzyka. W instytucjach prywatnych, zdecydowanie najważniejszym typem ryzyka jest ryzyko finansowe, związane ściśle z liczbą przyjmowanych studentów (i wnoszonymi przez nich opłatami za studia). Jednak, jak wyjaśnia Shattock, na uniwersytetach „ryzyko może przyjmować formę akademicką, czyli związaną z reputacją, jak również formę finansową” (Shattock 2005: 19). Pokazuje to polski przypadek prywatnej instytucji średniej wielkości o wyraźnym nastawieniu zawodowym (WSHiG – Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu):

WSHiG w ostatnich latach działała w ramach stałego poziomu ryzyka. Najważniejszym rodzajem ryzyka było ryzyko finansowe – czy wpłaty pochodzące od studentów pokryją bieżące wydatki, a zwłaszcza pozwolą na obsługę zadłużenia w bankach w związku z prowadzonymi, szeroko zakrojonymi inwestycjami infrastrukturalnymi. WSHiG zaangażowała się w potężne inwestycje. Tak jak inne szkoły prywatne, inwestowała wyłącznie swoje fundusze i była pozbawiona dostępu do subsydiów państwowych. Jej rektor robił wszystko, aby terminowo spłacać raty kredytów komercyjnych. Drugi rodzaj ryzyka wiąże się z pierwszym – i jest nim coroczna rekrutacja studentów (EUEREK case study: WSHiG, 2006).

Również na prywatnym brytyjskim University of Buckingham ryzyko oznacza przede wszystkim ryzyko finansowe:

Najważniejsze ryzyko dla uczelni to ryzyko finansowe. Przy małym zakresie prowadzonych badań naukowych, ryzyko akademickie ogranicza się do poziomu rekrutacji studentów. W tym sensie Uniwersytet

¹³² Ryzyko w ogóle staje się jednym z kluczowych określeń naszych społeczeństw. Jak przypomina Anthony Giddens, „aktywne podejmowanie ryzyka staje się podstawowym elementem dynamicznej gospodarki i innowacyjnego społeczeństwa. Życie w epoce globalnej oznacza radzenie sobie z różnorodnością nowych sytuacji ryzyka” (zob. Giddens 1999: 35). Żyjemy przecież w globalnym „społeczeństwie ryzyka” (Beck 1999).

porusza się po cienkiej linii (EUEREK case study: University of Buckingham, 2006).

W badanych instytucjach pojawiły się jeszcze inne formy ryzyka: konkurencja w proponowanych dziedzinach studiów (instytucje publiczne niespodziewanie otwierające konkurencyjne programy czy specjalizacje albo modyfikujące programy i specjalizacje już istniejące – i prowadzące je bez pobierania opłat za studia, w trybie dziennym); regulacje prawne i wreszcie prestiż (czy reputacja) uczelni. Pokazuje to polskie studium zaliczające do różnych form ryzyka także potencjalnie zmieniające się regulacje prawne:

Regulacje prawne dotyczące form i trybu zatrudniania wykładowców w prywatnym sektorze edukacyjnym: kto i na jakich warunkach może być zatrudniony, aby spełniać wymóg minimum kadrowego uczelni, wymóg liczby samodzielnych pracowników naukowych zatrudnionych na pierwszym etapie. Rozwiązanie tego problemu przez sektor prywatny – zatrudnianie w olbrzymiej większości w tym charakterze profesorów emerytowanych lub zbliżających się do emerytury – zawsze stanowiło potencjalne niebezpieczeństwo/ryzyko w przypadku niespodziewanej zmiany przepisów; jednak w WSHiG rozwiązanie to sprawdzało się przez wszystkie lata znakomicie. [...] Kolejne ryzyko związane było z prestiżem szkoły – trudnym do zapracowania, a potencjalnie łatwym do stracenia (EUEREK case study: WSHiG, 2006).

Rola zarządzania ryzykiem na uczelniach przedsiębiorczych jest niezwykle istotna – badania instytucjonalne podkreślają wagę monitorowania prowadzonych badań naukowych i ich wyników pod kątem ryzyka instytucjonalnego – na poziomie indywidualnych naukowców, przeprowadzanego przez kierowników jednostek uczelnianych oraz na poziomie centralnym uniwersytetu (np. przez członków uczelnianych zespołów zarządzania strategicznego). Zarządzanie ryzykiem musi także obejmować monitorowanie funkcjonowania zewnętrznych grantów i ich wpływu na prowadzone badania naukowe (patenty, publikacje, konferencje). Niektóre badane instytucje korzystają ze strukturalnego zarządzania ryzykiem zarówno w odniesieniu do swoich finansów, jak i swojego prestiżu (zob. EUEREK case study: LSHTM, 2006).

Ryzyko wiąże się ściśle z niepewnością, doświadczaną obecnie przez wszystkie europejskie systemy edukacyjne. Na przykład przejście od stosunkowo bezpiecznej instytucji sektora publicznego do coraz bardziej autonomicznej instytucji typu fundacji, której autonomiczność finansowa oznacza zarazem ryzyko finansowe i finansową odpowiedzialność, oznacza strukturalny wzrost niepewności. Zarazem, jak napisali Williams i Kitaev, „niepewność rodzi klimat, który sprzyja przedsiębiorczości, a niepewność i towarzyszące jej ryzyko zwiększyły się w ostatniej dekadzie niemal wszędzie” (Williams and Kitaev 2005: 126). Jedynym prawdziwym wspólnym mianownikiem szkolnictwa wyższego w Europie jest pozostawanie w stanie zawieszenia – nie ma systemu edukacji w Europie, w którym w ciągu ostatnich pięciu czy dziesięciu lat nie dokonałaby się poważna zmiana (w strukturze, zarządzaniu, finansowaniu, systemach zapewniania jakości itp., zob. Mora 2008: 76)¹³³.

4. Kolizja wartości akademickich i wartości menadżerskich

Zmiany finansowania na badanych uniwersytetach w Wielkiej Brytanii wydają się wskazywać kierunek kroków podejmowanych nie tylko przez instytucje brytyjskie, ale i przez instytucje w najważniejszych kontynentalnych systemach edukacyjnych (bądź kroków właśnie w nich rozważanych). Jak zauważył Shattock, „publiczne uniwersytety brytyjskie już w 1994 r. działały w systemie urynkowionym i generowały poważne przychody ze źródeł dodatkowych, i podczas gdy [w analizowanym okresie

¹³³ Albo jak kilka lat temu opisał to przejście Williams w odniesieniu do Wielkiej Brytanii, ale co można z powodzeniem odnieść do większości europejskich systemów edukacyjnych: „w istocie przejście to wiodło od instytucji subsydiowanych przez rząd po to, aby wypełniały one pewne szersze misje akademickie do instytucji sprzedających określone usługi dydaktyczne i badawcze, które są gotowe do natychmiastowego nabycia przez studentów lub do nabycia przez rząd działający w imieniu studentów-konsumentów” (Williams 2004: 5).

1994–2004] znacznie wzrosły ich przychody dodatkowe (*non-core*), wzrost ten nie nadązał już za wzrostem innych głównych przychodów. Wszystkie inne kraje europejskie [badane w ramach projektu EUERЕК], rozpoczynając zmiany później, zaczęły poruszać się gwałtownie w kierunku, w którym uczelnie brytyjskie podążały już przed 1994 r.” (Shattock w: EUERЕК Revised Report, 2007: 15–16). Zmiany w finansowaniu i zmiany w zarządzaniu uniwersytetami często idą z sobą w parze, i Wielka Brytania stanowi tu doskonały przykład. Przykładem mogą być struktury zarządzania University of Nottingham, podobne do struktur zarządzania na University of Warwick: silnej radzie zarządzającej (*management board*) towarzyszą silne (centralne) komisje strategiczne (*strategic committees*). Komisje te zajmują się bardziej szczegółowymi zagadnieniami, natomiast codzienne działania związane z funkcjonowaniem uczelni podejmowane są przez radę zarządzającą. Rola zgromadzenia uniwersytetu – tradycyjnego organu kolegiałnego zarządzania uczelnią, odpowiednika senatu uczelni w polskich warunkach – została wyraźnie zredukowana. Elementy kolegiałności zostały zachowane w formie konsultacji ze środowiskiem naukowym uczelni odbywających się poprzez system komisji. Istnieje równowaga między uczelnianymi inicjatywami oddolnymi a doradztwem strategicznym płynącym z góry uczelni. Rolę komisji strategicznych w University of Nottingham można wyjaśnić w następujący sposób:

W 1995 r. wprowadzono nowe, uporządkowane struktury komisji i zarządzania. Za codzienne zarządzanie uniwersytetem odpowiada Rada Zarządzająca, która spotyka się co tydzień. Ta grupa daje również początek strategii uczelni. Obejmuje ona rektora, sześciu prorektorów, dyrektora finansowego i sekretarza (*registrar*). [...] Rada Zarządzająca jest podkomisją Komisji Strategii i Planowania, jednej z komisji Rady Uniwersytetu, która od strony prawnej ponosi odpowiedzialność za wszystkie strategiczne decyzje podejmowane na uniwersytecie (EUERЕК case study: The University of Nottingham, 2006: 3).

Struktury zarządzania na Manchester University są bardziej tradycyjne, ale wydają się równie efektywne, zwłaszcza z racji

silnej pozycji rektora (*vice-chancellor*) i jego zespołu zarządzającego. Prezydent i rektor uczelni (w jednej osobie) odpowiadają przed *Board of Governance*, a Senat jest najważniejszym organem władzy akademickiej, ale jego zakres odpowiedzialności ogranicza się do spraw typowo akademickich – na jego czele stoi prezydent i rektor w jednej osobie; istnieje również zgromadzenie ogólne (ciało rzadko występujące w badanych uniwersytetach przedsiębiorczych), o ograniczonych kompetencjach. I wreszcie należy wymienić jeszcze kwestora i sekretarza (w jednej osobie), który służy w charakterze sekretarza radzie, senatowi i zgromadzeniu ogólnemu, a zarazem jest też szefem administracji uniwersyteckiej, odpowiedzialnym za pomoc administracyjną prezydentowi i rektorowi. Co istotne, prezydent i rektor jest dyrektorem wykonawczym (*chief executive officer*) uniwersytetu i odpowiada za dobór swojego zespołu zarządzającego. Chociaż senat i zgromadzenie ogólne funkcjonują, to zakres ich władzy jest bardzo ograniczony, władza w istocie spoczywa w rękach zespołu zarządzającego kierowanego przez prezydenta i rektora (w jednej osobie). Co ciekawe, szefowie szkół (czyli dziekani wydziałów) są członkami owego zespołu jako wiceprezydenci – co sprawia, że skraca się dystans w poziomach hierarchii między działalnością akademicką w szkołach (na wydziałach) a najwyższą administracją uniwersytetu (zob. Arnold et al., 2006: 74–75).

Ogólnie mówiąc, wzmocniony rdzeń kierowniczy (Burtona Clarka *strengthened steering core*) oznacza zoperacjonalizowane pogodzenie z sobą nowych „wartości menadżerskich” i tradycyjnych „wartości akademickich”. Jeśli między tymi wartościami nie ma zgody, instytucje odczuwają napięcia wymagające (często poważnej) interwencji swoich władz najwyższych. Idea (zoperacjonalizowana np. na Manchester University), zgodnie z którą szefowie szkół (dziekani wydziałów) są *ex officio* członkami zespołu zarządzającego uniwersytetem na poziomie centralnym zbliża jednostki akademickie i ich przedstawicieli do administracji centralnej. W związku z tym napięcia pojawiające się między nowymi, menadżerskimi i tradycyjnymi, akademickimi wartościami mogą być mniejsze, ponieważ rolą szefów szkół jest nieustanne tłumaczenie w szkołach (czyli na wydzia-

łach) decyzji podejmowanych na centralnym poziomie uczelnianej administracji (w Polsce na uniwersytetach publicznych dziekani wydziałów – ale już nie dyrektorzy instytutów – tworzą kolegium dziekańskie na poziomie centralnym, współpracujące ściśle, na przykład poprzez regularne spotkania, z centralnym poziomem władzy uczelni, czyli z rektoratem). Jak to pokazuje poniższy przykład z University of Nottingham, nie jest łatwo godzić z sobą oba rodzaje wartości (akademickie i menadżerskie): „zarządzanie kadrą akademicką jest ćwiczeniem wręcz notorycznie trudnym, zwłaszcza wtedy, kiedy przynajmniej niektóre aspekty działań marketingowych i przedsiębiorczych wydają się wchodzić w konflikt z głęboko zakorzenianymi wartościami akademickimi. Skuteczna władza na uniwersytecie jest w sposób wewnętrzny i nieunikniony głęboko osadzona w kadrze akademickiej instytucji, ponieważ tylko ona jest w stanie sprawić, że instytucja ta działa. Prorektorzy w University of Nottingham poświęcają znaczną ilość czasu na tłumaczenie swoich racji i przekonywanie do nich w ramach swojej instytucji” (EUEREK case study: The University of Nottingham, 2006: 8–9).

5. Przedsiębiorczość akademicka a akademicka kolegialność

Dostępne studia instytucjonalne uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie wskazują na *trzy metody* minimalizowania napięć rodzących się między centrum (rektoratem) a podstawowymi jednostkami uniwersytetu, przy czym trzecia z nich jest używana również przy okazji korzystania z pierwszej i drugiej. Pierwszą metodą jest stosowanie *płaskiej struktury zarządzania*, eliminującej jednostki pośrednie (wydziały, *faculties*) po to, aby minimalizować bariery między centrum a jednostkami podstawowymi (instytutami, *departments*). Przebadane szczegółowo w literaturze przedmiotu lub w projekcie EUEREK przykłady płaskiej struktury zarządzania obejmują University of Warwick (Wielka Brytania), University of Joensuu (Finlandia) czy też olbrzymią większość szkół prywatnych w Polsce (dobrą ilustracją

tego zjawiska jest WSHiG w Poznaniu, gdzie władzę ma rektor i jego kilkusobowy zespół współpracowników, odpowiednik anglosaskich *strategic management teams* – oraz instytuty, natomiast nie ma w sensie ścisłym wydziałów i dziekanów, a jeśli nawet pojawiają się nominalnie, to wyłącznie z racji wymagań zewnętrznych, narzuconych przez ustawodawcę). W tej strukturze nie ma miejsca na dziekanów, a instytuty i centra badawcze pozostają w bezpośrednim kontakcie z centrum, które składa się z biura rektora i kilku centralnych, silnie powiązanych z sobą (poprzez skład członkowski) komisji. Doskonałym przykładem jest University of Warwick, analizowany wielokrotnie w literaturze przedmiotu, poczynając od pierwszej książki Burtona Clarka z 1998 r. (Clark 1998, Clark 2004a).

Druga metoda minimalizowania napięć między centrum a jednostkami podstawowymi uniwersytetu polega na utrzymywaniu istniejącego, *trójpoziomego* rozwiązania oraz stopniowemu zwiększaniu zakresu władzy i odpowiedzialności wszystkich trzech elementów systemu (centrum – wydziały – instytuty). Przykładem mogą być tu Universiteit Twente w Holandii i Chalmers University of Technology w Szwecji. Pozostaje w takim przypadku tradycyjna struktura podstawowa – małe centralne biuro, kierowane przez rektora czy prezydenta, wydziały kierowane przez dziekanów oraz instytuty kierowane przez ich dyrektorów. Różnica w stosunku do tradycyjnych struktur kolegialnych polega na tym, że zwiększa się władza jednostkowa osób zajmujących stanowiska kierownicze i zarazem władza kolegialna sprawowana przez centralne komisje akademickie. Mamy tu zatem do czynienia z połączeniem mocniejszej władzy jednostkowej rektorów, dziekanów, dyrektorów i zarazem mocniejszej władzy kolegialnej centralnych komisji akademickich, czemu towarzyszy intensywniejsza profesjonalizacja administracji centralnej. Nowe organy dwustronnie wzmocnionej władzy uczelni to „uniwersyteckie zespoły zarządzające” czy „uniwersyteckie grupy zarządzające”¹³⁴. Istnieje niebezpie-

¹³⁴ Polskie uczelnie są zarządzane w sposób tradycyjny, kolegialny i (niezwykle) demokratyczny. Jednak kolegialne zarządzanie uczelniami w tak

czeństwo, że zbyt dużo władzy oddanej poszczególnym instytutom może doprowadzić do stopniowej dezintegracji uniwersytetu jako całości (uniwersytet może stawać się coraz bardziej zbiorem przedsiębiorczych jednostek uczelnianych, jak podkreśla były rektor Universiteit Twente Frans van Vught)¹³⁵. I wreszcie trzecią metodą minimalizowania napięć między centrum a jednostkami podstawowymi uczelni jest *profesjonalizacja administracji* na wszystkich trzech poziomach, a zwłaszcza na poziomie centralnym. Tak można to obserwować na uniwersytetach przedsiębiorczych w Europie, które albo mają płaską

szerokim zakresie jest coraz rzadziej spotykane w systemach zachodnich i zastępowane jest coraz częściej, w różnym stopniu zależnym od kontekstów narodowych, zarządzaniem menadżerskim. Kolegialność na poziomie centralnym, czyli stosunkowo silne senaty uczelni, z jednej strony powoduje słabość rektorów i zespołów rektorskich, jednak z drugiej strony stanowi silny element kontroli ich działań. Rola senatu w większości systemów szkolnictwa wyższego krajów rozwiniętych jest jednak kluczowa tylko w sprawach czysto akademickich, a rektor (lub jego odpowiednik) w tamtych systemach dysponuje z reguły silnym zespołem rektorskim i szerokim zapleczem pracujących na jego potrzeby komisji uczelnianych. Szeroka demokratyzacja uczelni w Polsce została wprowadzona na fali przemian 1989 r.: wprowadzono wtedy demokrację przedstawicielską, która w niemal niezmiennych formach przetrwała dwadzieścia lat. Tradycyjny wybór rektora przez polskie kolegia elektorów obejmujące wszystkie kategorie zatrudnionych (oraz studentów) pozostaje bez precedensu w krajach najbardziej rozwiniętych. Systemy, w których dominuje taki element kolegialności jak wybór rektora przez ciała wewnętrzne to w Europie jedynie Belgia (Flandria), Finlandia, Grecja i Hiszpania. W Islandii i Norwegii wewnętrzny wybór rektora połączony jest z nominacją przez władze państwowe. Natomiast w większości krajów dokonało się lub właśnie dokonuje się przejście od wyborów do nominacji przez rady powiernicze (Czechy, Finlandia, Portugalia, Szwajcaria, Wielka Brytania) (zob. Santiago et al. 2008a: 125–127).

¹³⁵ Niezwykle ciekawa jest w tym kontekście decentralizacja budżetowa, której najlepszym przykładem pośród europejskich uniwersytetów przedsiębiorczych jest Universiteit Twente (UT) w Holandii – jego każda jednostka jest za siebie w pełni odpowiedzialna finansowo i pokrywa ze swojego budżetu wszystkie usługi dostarczane przez uniwersytet jako całość. Dodatkowo UT ma najwyższy w Holandii odsetek badaczy finansowanych przez zewnętrzne granty badawcze – dwie trzecie w 2007 r. UT jest przedmiotem wielu analiz, poczynsz od słynnej książki Burtona Clarka, *Creating Entrepreneurial Universities* (Clark 1998).

strukturę zarządzania, jak University of Warwick, albo zachowują tradycyjne rozwiązanie w postaci utrzymywania trzech poziomów zarządzania, jak Uniwersytet Twente w Enschede.

Profesjonalizacja administracji ma duże znaczenie zwłaszcza dla finansowego wymiaru funkcjonowania uczelni. Złożone zadania o charakterze pozaakademickim są na przedsiębiorczych uczelniach zachodnich coraz częściej wykonywane przez stosunkowo dobrze opłacanych ekspertów i specjalistów, a nie przez amatorów rekrutujących się spośród byłych czy dzisiejszych naukowców. Do tego typu coraz bardziej profesjonalizujących się działów uczelnianych zaliczyć można przede wszystkim działy finansów, spraw studenckich, spraw absolwentów oraz działy zdobywania funduszy na rozmaite potrzeby, od badawczych po infrastrukturalne, czyli działy koncentrujące swoją pracę na zdobywaniu funduszy od sponsorów. Na uczelniach zachodnich powstaje coraz więcej nowych, wyspecjalizowanych stanowisk administracyjnych; w polskim przypadku są to na przykład biura do spraw wykorzystywania funduszy strukturalnych, projektów unijnych, transferu technologii czy promocji i komercjalizacji marki uniwersytetów.

Większość dostępnych studiów instytucjonalnych uczelni z Europy i USA wskazuje na to, że w najbardziej udanych przypadkach uniwersytetów przedsiębiorczych w ich zarządzaniu nie rezygnuje się z autonomii uniwersyteckiej i kolegalności akademickiej, dwóch fundamentów tradycyjnego zarządzania uczelniami. Istnieje wiele przykładów przesadnej centralizacji i nadmiernego pozbywania się (często już i tak szczątkowej) kolegalności akademickiej, choćby w Australii i Nowej Zelandii (przypadek Monash University analizowany przez Simona Marginsona w *Monash: Remaking the University*, 2000; przypadki analizowane w tomie Simona Marginsona i Marka Considine'a, *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, 2000; przypadki analizowane w tomie pod redakcją Janice Newson i Jan Curie, *Globalization and the University*, 2000, Jan Curie 2000 i wiele innych). Jednak z całą pewnością ogólny kierunek zmian w olbrzymiej większości instytucji sektora publicznego w Europie, i to wcale nie tylko tych najbardziej

przedsiębiorczych, wiedzie w stronę słabych senatów (i zgromadzeń ogólnych uczelni) i wzmocnionych biur rektora/prezydenta na poziomie centralnym, którym towarzyszą silne komisje strategiczne na poziomie centralnym. W wielu krajach (spośród krajów transformacji ustrojowej warto tu przywołać zwłaszcza Bałkany Zachodnie – Bośnię i Hercegowinę, Macedonię, Serbię i Kosovo; jedynym wyraźnym, choć skomplikowanym wyjątkiem jest tu Słowenia) mamy do czynienia z fundamentalnym – niebezpiecznym dla zdrowego funkcjonowania instytucji akademickich – rozproszeniem władzy i sprowadzeniem jej na poziom wydziałów¹³⁶.

Struktury zarządzania na Universiteit Twente w Holandii, modelowym uniwersytecie przedsiębiorczym oraz zarazem uniwersytecie zdecentralizowanym, są „płaskie”: „w tej nowej strukturze organizacyjnej został wprowadzony taki proces podejmowania decyzji, w ramach którego zespół zarządzający uniwersytetu tworzą dziekani i dyrektorzy naukowcy, razem z radą wykonawczą (*executive board*). Podczas gdy rada wykonawcza ponosi ostateczną odpowiedzialność za podejmowane decyzje, zespół zarządzający tej uczelni ustala strategiczne kierunki rozwoju uniwersytetu. Wynikiem tych zmian jest ‘płaska’ organizacja, która może odpowiadać bezpośrednio i zbiorowo na zmiany w społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym środowisku uniwersytetu” (Arnold et al., 2006: 38–39).

W małych instytucjach prywatnych struktury zarządzania mogą być uproszczone do minimum. O takim ich kształcie czę-

¹³⁶ Uniwersytety w tym regionie Europy z racji historycznych, związanych ze specyficznym sposobem funkcjonowania uczelni w czasach istnienia Jugosławii są luźną federacją (niemal w pełni) autonomicznych wydziałów, pozostających zarówno w sensie akademickim, jak i finansowym poza kontrolą istniejącego poziomu centralnego (czyli słabych rektoratów). Z tego powodu trudno tam sobie wyobrazić całościowe reformy szkolnictwa wyższego dopóki nowe struktury zarządzania nie zostaną wprowadzone do tamtejszego prawodawstwa. Idea „uniwersytetu zintegrowanego” – o silnym centrum i relatywnie osłabionych wydziałach i instytutach – jest promowana w tym rejonie Europy od kilku lat przez wszystkie organizacje międzynarodowe, z Radą Europy na czele, jednak z bardzo ograniczonym sukcesem, ponieważ nowe prawa o szkolnictwie wyższym trafiają na opór niemal wszystkich interesariuszy uczelni.

sto donoszą studia nowych instytucji prywatnych w europejskich krajach transformacji ustrojowej – instytucji, które niekiedy pojawiły się znikąd, często w miejscach pozbawionych tradycji akademickich, najczęściej bez udziału finansowania zagranicznego i bez subsydiów publicznych. Instytucje te w pierwszych latach swojego działania były w sposób permanentny, zwłaszcza w obliczu poważnych inwestycji infrastrukturalnych, zagrożone problemami finansowymi. Bardzo silnie rozwinęła się w nich w tych latach kultura przetrwania ekonomicznego (jak pokazują raporty o sektorze prywatnym w Hiszpanii, Rosji, Mołdawii i Polsce). Konsekwencje takiej kultury dla stylu i praktyk zarządzania są niezwykle istotne: uczelniami tymi sprawnie kieruje zazwyczaj wąska grupa kilku osób, w zasadzie nie można mówić w ich przypadku o kolegalności, a wszystkie najważniejsze (a bardzo często również i mniej ważne) decyzje są w gruncie rzeczy podejmowane przez rektorów, właścicieli i założycieli tych instytucji (często, przynajmniej do pewnego etapu rozwoju instytucjonalnego, w jednej osobie). Takie uproszczone struktury zarządzania, jak się wydaje, sprawdzają się tylko w stosunkowo niewielkich instytucjach, które nie mają ambicji prowadzenia badań naukowych i które same nie są konkurencyjnymi miejscami pracy dla zatrudnionych w nich wykładowców. W zasadzie, i z jednostkowymi wyjątkami (w sensie albo prawnym, albo praktycznym) nie mają one dostępu do funduszy na badania naukowe (ani ze źródeł publicznych, ani prywatnych). Tym samym większość podejmowanych decyzji akademickich jest stosunkowo niekontrowersyjna i nie antagonizuje zatrudnionej kadry akademickiej, ponieważ dotyczy spraw związanych z prowadzeniem zajęć, a nie na przykład rozdzielania funduszy na badania między wydziały czy wysokości narzutów instytucjonalnych z zewnętrznych grantów badawczych.

Administracji badanych instytucji przedsiębiorczych udało się scalenie nowych wartości menadżerskich i tradycyjnych wartości akademickich. W żadnym z udanych (i analizowanych w literaturze przedmiotu albo w ramach projektu EUEREK) przypadków nie doszło do wyrugowania tradycyjnych wartości uniwersyteckich i zastąpienia ich wartościami menadżerskimi

(zupełnie innym przypadkiem są natomiast „uniwersytety korporacyjne”, instytucje prywatne typu *for-profit* w sensie ścisłym, nastawione na zysk, często notowane na giełdzie, jednak aktywne w dużej mierze tylko w kilku wybranych dziedzinach studiów, takich jak np. informatyka, księgowość czy prawo biznesowe¹³⁷ – w których obowiązują wartości wyłącznie menadżerskie i dominuje duch korporacyjny)¹³⁸. Powodem nieobecności instytucji korporacyjnych i nastawionych na zysk w europejskich badaniach porównawczych szkolnictwa wyższego jest być może fakt, że nadal olbrzymia większość kształcenia i badań naukowych odbywa się w tradycyjnych, zorientowa-

¹³⁷ Niezwykle ciekawe byłoby zestawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego (formalnie *non-profit*) z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, deVry Inc. czy Strayer Education Inc. Pierwszy z nich jest globalnym liderem w tej dziedzinie, ikoną uniwersytetu *for-profit*, i ma około 300 000 studentów, najczęściej pracujących trzydziestolatków o ponadprzeciętnych dochodach. Jak się wydaje, większość średnich uczelni prywatnych w Polsce, a zwłaszcza prywatne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit*. Porównajmy podsumowanie tekstu Davida W. Brenemana o University of Phoenix (UOP) i zestawmy z naszą znajomością sektora prywatnego w Polsce: „UOP odnosi sukcesy finansowe, ponieważ koncentruje się na wąskim zakresie programów zorientowanych na karierę zawodową, które można oferować w niskiej cenie dzięki użyciu pracującej w niepełnym wymiarze kadry praktyków, która opiera się na standardowym programie zajęć, co daje wyniki poprzez poważne ekonomie skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college i uniwersytety ponoszą w programach rezydencjalnych i w działalności badawczej, i koncentruje się na stosunkowo zamożnej populacji, która nie wymaga istotnej finansowej pomocy studenckiej. Studenci są traktowani jak klienci, a wszystkie programy UOP koncentrują się na maksymalnej wygodzie dla studenta i jak najszybszym zdobyciu dyplomu” (Breneman 2006: 83–84). W ostatnich latach powstało kilka doskonałych książek poświęconych rodzącemu się rynkowi edukacji typu *for-profit* (i nieprzypadkowo żadna z nich nie powstała w Europie).

¹³⁸ Jest rzeczą poniekąd zadziwiającą, że ten sektor jest jak dotąd całkowicie pomijany w najważniejszych badaniach instytucjonalnych uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie. Badania takie prowadzono natomiast np. w programie PROPHE „Program on Research of Private Higher Education” na State University of New York w Albany, pod kierunkiem Daniela C. Levy’ego, w którym przez kilka lat uczestniczyłem.

nych dyscyplinarnie instytutach uniwersyteckich, a nie na uniwersytetach korporacyjnych.

Co robią promotorzy transformacji instytucjonalnej uczelni – owi liderzy instytucjonalnie umocowani we wzmocnionym rdzeniu zarządzającym uniwersytetów przedsiębiorczych? Jak pisze Burton Clark (Clark 1998: 137–138), poszukują oni nowych możliwości finansowania uczelni, starają się dywersyfikować źródła ich dochodu i powiększać takie fundusze uznaniowe, które pozostają w pełnej dyspozycji centralnego poziomu zarządzania uczelniami (po to, aby następnie wspierać z niego działania przedsiębiorcze albo nagradzać przedsiębiorcze jednostki uczelniane czy przedsiębiorczych naukowców). Zakładają nowe jednostki infrastrukturalne (akademickie i administracyjne), które wykraczają śmiało poza tradycyjne granice uniwersyteckich dyscyplin, sięgając do świata zewnętrznego – firm i korporacji, ale i lokalnych, regionalnych i centralnych instytucji państwowych. Są oni niezastąpieni w wykonywaniu zadań wewnątrzuniwersyteckiego subsydiowania (*cross-subsidization*) dziedzin badań i programów nauczania, zabierając fundusze wypracowywane przez bogatsze programy i dziedziny badań naukowych i pomagając tym programom i dziedzinom, które (w danym okresie) mają mniej szczęścia, a zasługują na pomoc finansową (*top-slicing the profits*). A zatem starają się wspierać finansowo nowe pola działalności kształceniowej i badawczej i poszerzać obszary czy zakres działania tradycyjnych, cennych programów i badań. Rdzeń zarządzania, czyli rektor i jego zespół zarządzający, jest odpowiedzialny za utrzymywanie zdrowej równowagi między bogatszymi i biedniejszymi instytutami i wydziałami i podtrzymywanie spójności uczelni jako całości.

6. Przedsiębiorczość akademicka a centralizacja i decentralizacja władzy uczelnianej

Warto podkreślić rolę pozamonetarnego (czy też pozafinansowego) wymiaru przedsiębiorczości akademickiej, takiego jak reputacja czy prestiż instytucji. Uniwersytet przedsiębiorczy, jak

to ujmuje Gareth Williams, „nagradza instytuty i poszczególnych naukowców wedle odnoszonych przez nich sukcesów w działaniach zwiększających albo środki finansowe uczelni, albo ich reputację/prestiż (albo, najlepiej, zarazem i jedno, i drugie). Działania, które nie są w stanie przynosić wartości dodanej netto, albo w sensie dochodów, albo w sensie reputacji instytucjonalnej, są stopniowo wygaszane” (Williams 2004a: 86–87). Ogólnie rzecz ujmując, jak pokazują studia instytucjonalne uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie (jak również rosyjskie studia instytucjonalne analizowane w tomie Michaela Shattocka o przedsiębiorczości rosyjskich uniwersytetów, zob. Shattock 2004a), mamy niemal zawsze do czynienia zarazem z pewnym stopniem kolegalności i pewnym stopniem biurokracji. Jednak zmiana w stylach zarządzania uniwersytetami, o jakiej pisze się w Europie od 20 lat, to zmiana odsuwająca uniwersytety zarazem od kolegalności oraz od biurokracji i prowadząca je w stronę coraz bardziej przedsiębiorczych form zarządzania. W praktyce zmiana ta oznacza między innymi sytuację, w której rektor czy prezydent uczelni dysponuje coraz większą władzą; jest wspierany w jej sprawowaniu przez małą, ale niezwykle silną grupę zarządzania strategicznego, która określa strategiczne kierunki rozwoju i zapewnia powiązanie rektoratu z kadrą uniwersytecką.

Uniwersytety wprowadzają jasne modele alokacji środków finansowych (RAMs – *Resorce Allocation Models*), które pozwalają na wielokierunkowy transfer dochodów uniwersytetu pomiędzy jego jednostkami i określają, jaką część komercyjnego i zewnętrznego dochodu uczelni można uznawać za koszty pośrednie (czyli za ogólnouniwersyteckie narzuty) i jak wyglądają procedury zabierania części dochodów najbogatszym jednostkom, notującym ponadprzeciętne dochody w skali uniwersytetu (*top-slicing* i *cross-subsidization*). Zazwyczaj używa się w tym celu skomplikowanych formuł matematycznych – jednak ich dokładne elementy podlegają stałej rewizji (i dyskusji) na wszystkich poziomach zarządzania uczelniami. Formuły finansowe odbierające część dochodów najbogatszym jednostkom uniwersyteckim zawsze wzbudzają duże kontrowersje – a jed-

nostki te niemal zawsze czują się w jakiejś mierze pokrzywdzone. Jednak problem wysokości stosowanych narzutów ogólnouczelnianych jest problemem istotnym z punktu widzenia integracji instytucji jako całości. Najniższe narzuty notowane są w systemach najbardziej zdeintegrowanych, np. w Europie jest tak w większości krajów powstałych po rozpadzie Jugosławii. Tam władza rektorów, czyli centralnego poziomu zarządzania, jest minimalna, między innymi dlatego, że wydziały są niemal całkowicie niezależne finansowo od całości uniwersytetu, a środki, jakie do swojej dyspozycji ma rektor, który chciałby scalać podstawowe funkcje uniwersytetu na poziomie wyższym niż poziom wydziałów – są minimalne. Można by powiedzieć, że tak jak zakres realnej władzy państwa opiera się na wpływach podatkowych do budżetu, tak zakres realnej władzy rektora i jego zespołu opiera się na wpływach z narzutów i szerzej: na wszelkich środkach finansowych, jakie ma do swojej dyspozycji. Słaby rektor jest ich pozbawiony, a uczelnia podlega procesom dezintegracji¹³⁹.

Stosowane modele alokacji środków finansowych na badanych uniwersytetach przedsiębiorczych niosą z sobą strategiczne implikacje, jeżeli chodzi o samą naturę instytucji akademickiej. Instytucje te mogą stawać się bardziej scentralizowane albo bardziej zdecentralizowane oraz mogą promować wybrane kierunki badań naukowych i kształcenia. Poprzez dany model alokacji podejmowane są niektóre decyzje strategiczne, ze stratą dla innych decyzji (i innych kierunków strategicznego rozwoju uczelni, zob. Jarzabkowski 2002: 5). Na przykład decyzje o infrastrukturalnej rozbudowie niektórych kierunków badań

¹³⁹ Porównując podatki i narzuty instytucjonalne: z racji płacenia podatków obywatel nie ma prawa oczekiwać specjalnego traktowania. *Taxes are not fees* przypomina Philipp Genschel: „choć podatki zbiera się na rzecz dobra wspólnego, podleganie im jest niezależne od osobistego korzystania z dobra wspólnego”. Państwo jest suwerenne, ponieważ dysponuje wpływami z podatków, a poziom wpływów określa to, co państwo może czynić, a czego czynić nie może, jakie usługi jest w stanie dostarczyć obywatelom itp. W tym sensie państwo to jego wpływy (Genschel 2005: 53). Silny rektor – i jego zespół – musi dysponować dużymi środkami finansowymi.

naukowych niosą z sobą wieloletnie konsekwencje finansowe dla całości uczelni¹⁴⁰. Instytucje akademickie muszą podejmować trudne decyzje strategiczne, zwłaszcza dotyczące swoich obszarów priorytetowych i swoich długoterminowych inwestycji infrastrukturalnych, i są one często podejmowane przy wykorzystaniu owych modeli. Przykładem takich decyzji może być droga, jaką wybierał University of Warwick w latach 1992–1998: „Warwick w sposób systematyczny podejmował działania nastawione na osiągnięcie doskonałości w badaniach naukowych, generowanie przychodów, ekspansję kapitałową i rozwój poprzez Wydział Nauk Ścisłych” (Jarzabkowski 2002: 12). Rzecz jasna, było to strategiczne postawienie na rozwój nauk ścisłych kosztem (równie strategicznie wybranych) innych wydziałów i uprawianych na ich dyscyplin naukowych¹⁴¹.

¹⁴⁰ Innym problemem jest zbudowanie i wyposażenie kosztownych laboratoriów badawczych (i można na to otrzymać odpowiedniej wysokości grant infrastrukturalny – w polskim przypadku np. z MNiSW lub z regionalnie dzielonych europejskich funduszy strukturalnych), a innym jest ich naukowe wykorzystywanie i finansowe utrzymywanie przez kolejne dziesięciolecia. Może się okazać, że duże inwestycje infrastrukturalne mogą obciążać przez wiele lat konto uczelni w sytuacji, w której laboratoria (i pracownicy) nowych jednostek nie są samowystarczalne finansowo. Rozwój infrastrukturalny uczelni, niezależnie od źródeł finansowania, wymaga jasnej, długoterminowej wizji rozwoju.

¹⁴¹ Ponieważ rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy najbardziej sprzyja ją wybrane branże gospodarki, wiele państw wybiera priorytetowe dla siebie dziedziny kształcenia i badań naukowych. Najczęściej są to nauki ścisłe, inżynierijno-techniczne i matematyczne, czyli STEM (*science, technology, engineering, mathematics*), S&T (*science and technology*) lub S&E (*science and engineering*). Przykładowe krajowe priorytety badawcze w krajach OECD obejmują: w Australii *frontier technologies*, takie jak ICT, biotechnologię, nanotechnologię, środowisko; w Japonii: nauki o życiu, ICT, środowisko i nanotechnologię; w Norwegii: energia i środowisko, oceany, żywność i zdrowie, ICT, biotechnologię, nowe materiały i nanotechnologię, przemysł o wysokiej wartości dodanej oraz technologie obronne; w Portugalii: całe spektrum dziedzin nauki (między innymi nauki społeczne), ICT, naotechnologię, bioinżynierię, systemy energetyczne, transportowe i projektowanie inżynierijne (Santiago et al. 2008b: 109). Kluczowa dla gospodarki jest liczba absolwentów w S&T ich udział w całkowitej liczbie absolwentów. Polska (w 2005 r.) zajmowała w tej kategorii miejsce bardzo niekorzystne, przed-

Skutecznie działające uniwersytety przedsiębiorcze nie są, jak się wydaje, ani nadmiernie scentralizowane, ani zdecentralizowane; są raczej administracyjnie silne na szczycie uczelnianej władzy (rektorat), w środku (wydziały) i na samym dole (instytuty). Taką scentralizowaną instytucją jest z pewnością University of Warwick, a z kolei instytucją zdecentralizowaną jest Universiteit Twente (obie były przedmiotem pionierskich badań Burtona Clarka). Wprowadzają one na wszystkich poziomach profesjonalne wysepki administratorów nastawionych na zmiany – ekspertów do spraw rozwoju uczelni, transferu technologii z uczelni do przemysłu, specjalistów do spraw finansów, audytu, projektów zagranicznych itp. – po to, aby pomagać w zwiększaniu przychodów uczelni i ustanawiać lepsze wewnętrzne standardy kontroli kosztów. Nic dziwnego zatem, że uniwersytety przedsiębiorcze stawiają na rozwój tego, co Clark nazwał „nową biurokracją”, która staje się kluczowym komponentem (i wyróżnikiem) ich przedsiębiorczego charakteru, a co szerzej nazywa się dzisiaj procesem profesjonalizacji uniwersytetu¹⁴².

ostatnie wśród państw OECD (ustępując wszystkim krajom oprócz Węgier) i osiągając poziom 13%. Olbrzymia większość państw OECD osiąga poziom 20–25%, czyli 50–100 pp. wyższy. Pełne dane dla OECD pokazuje tabela 7.8 (Santiago et al. 2008b: 87). W tym kontekście polskie programy zamawiane mają olbrzymie znaczenie.

¹⁴² Przykładem tego trendu może znowu być ewolucja instytucjonalna Universiteit Twente w Enschede, którego polityka zakłada coraz większą koncentrację na komercjalizacji (zwanej waloryzacją) wyników badań naukowych i komercyjnym transferze technologii do gospodarki. Na terenie niedawno powstałego (2005) *Kennispark* (Parku Naukowego) jest aktualnie ulokowanych 700 firm typu *spin-off*, z których najważniejszych jest około 30 – i to one należą częściowo do uniwersytetu. Uniwersytet posiada w rzeczonych 30 przypadkach prawa do własności intelektualnej, czyli jest właścicielem odpowiednich patentów. *Kennispark* to przedsięwzięcie władz regionalnych, lokalnych i uniwersyteckich, partnerstwo prywatno-publiczne, które do końca 2010 r. ma przynieść 12 000 miejsc pracy w sektorze wysokich technologii na specjalnie wydzielonym obszarze 160 ha. Na każdym z sześciu wydziałów uniwersytetu pracują na pełnym etacie doradcy biznesowi, zatrudnieni przez centrum transferu technologii – którzy poszukują idei (i naukowców), które udałoby się opatentować i skomercjalizować poprzez *Kennispark*.

Trzeba jednak w tym miejscu uniknąć błędnego wrażenia, że w zarządzaniu uczelniami sprawdza się model opierający się na silnym, jednostkowym liderze akademickim (czyli że władza na uczelniach przedsiębiorczych jest *overpersonalized*). Otóż europejskie studia przedsiębiorczości akademickiej jasno pokazują, że silny i oddany instytucji lider nie wystarcza do wprowadzenia, czy też do podtrzymywania w przyszłości, zmian strukturalnych. Twarde zarządzanie w stylu przejętym ze świata biznesu, administracyjne postawy autorytarne, w większości przypadków nie wytrzymują próby czasu. Jak to ujął Clark na podstawie 14 globalnych studiów instytucjonalnych, „uniwersytety przedsiębiorcze (*enterprising*) [...] charakteryzuje przedsiębiorczość kolegialna” (Clark 2004a: 85). Także żadne ze studiów odnoszących sukcesy uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie nie wspomina o kluczowej roli charyzmatycznych przywódców – na dłuższą metę; natomiast w krótkiej i średniej perspektywie, charyzmatyczni rektorzy byli w stanie rozpocząć głębokie transformacje swoich uczelni. W związku z tym dostępne studia pokazują istotną rolę silnych uniwersyteckich zespołów zarządzających (albo organów akademickich o podobnych nazwach i pełnionych funkcjach) w Europie – zespołów, które wchodzi w interakcje z wymienionymi powyżej ciałami nadzorującymi powyżej i częściami uniwersytetu poniżej w hierarchii organizacyjnej (instytuty, szkoły, wydziały). W tych ostatnich odbywa się właściwa praca naukowa i dydaktyczna i gdzie transformacje mają przełożyć się na efekty codziennej pracy. Zespoły zarządzające uniwersytetem, zespoły kadry kierowniczej – w coraz większej liczbie systemów europejskich odpowiadają przed ciałami nadzorującymi. Ważkość takich silnych zespołów zarządzających (w ramach EUERЕК) podkreślano

Zarazem dochody z trzeciego strumienia są tam bardzo wysokie, a 66% kadry naukowej jest zatrudniona na kontraktach z przemysłem lub w ramach krajowych i zagranicznych projektów badawczych (co stanowi najwyższy odsetek w Holandii). Zob. projekt badawczy UE GOODUEP („Good Practices in University-Enterprises Partnerships”, 2007–2009, www.gooduep.eu), w ramach którego autor miał przyjemność badać szczegółowo tamtejszy (i wiele innych) model partnerstwa uczelni z gospodarką.

między innymi w London School of Hygiene and Tropical Medicine (LSHTM) i Strathclyde University w Wielkiej Brytanii, Universiteit Twente w Holandii i w uczelniach prywatnych (między innymi WSHiG w Polsce). Nowe struktury zarządzania w LSHTM opisywano w następujący sposób:

Zespół kadry kierowniczej jest najważniejszym strategicznym organem szkoły, chociaż w szerokim zakresie podejmuje konsultacje [na niższych szczeblach uczelni]. Ma on również swój odpowiednik do spraw badań naukowych, który daje możliwość szerszej partycypacji kadry szkoły. Ogólnie rzecz ujmując, pracuje on w sposób silnie konsensualny. [...] Ponad nim jest Rada, ciało pozaakademickie, które „sprawia, że nie stajemy się zbyt introwertyczni i które patrzy na zmiany zachodzące w świecie zewnętrznym”. Rada musi być również odpowiedzialna przed HEFCE (Higher Education Funding Council for England) jako ciało zarządzające instytucji. Poniżej w hierarchii znajduje się senat szkoły, zreformowany organ w stosunku do działającej wcześniej rady akademickiej, której członkami byli z urzędu wszyscy profesorowie i wykładowcy. Nowy senat ma trzydziestu, a nie tak jak poprzedni – dziewięćdziesięciu członków, i szerzej reprezentuje wszystkie kategorie pracowników (EUEREK case study: LSHTM, 2006).

Podobne zmiany w strukturach zarządzania przywoływane są w licznych studiach instytucjonalnych instytucji przedsiębiorczych odnoszących największe sukcesy pod względem osiągnięć akademickich, osiągnięć związanych z reputacją/prestiżem uczelni i wreszcie pod względem wyników finansowych. Studia te pokazują, że zespoły kadry kierowniczej to ciała, które podejmują najważniejsze decyzje i które są odpowiedzialne przed ciałami nadzorującymi, a lista ich członków może się wydłużać i zawierać, oprócz rektora, jego zastępców, sekretarza uczelni – również kierowników działów finansowania badań naukowych czy specjalistów ds. zewnętrznych kontraktów na badania.

Najważniejsze zmiany w zarządzaniu szkołą wprowadził pod koniec lat osiemdziesiątych dziekan szkoły [...], który postępował w dużej mierze jak jej dyrektor wykonawczy. To on wprowadził pojęcie zespołu kadry kierowniczej, który do dzisiaj jest ciałem podejmującym decyzje w szkole (rzecz jasna pod nadzorem konstytucyjnych władz ciała nad-

zorującego). Zespół ten składa się dzisiaj z dyrektora, jego zastępcy, trzech szefów instytutów, dyrektora do spraw dydaktycznych oraz sekretarza. [...] Nie ma wątpliwości, że funkcjonowanie zespołu, spotykającego się co tydzień, leży u podstaw pełnego sukcesu zarządzania szkołą. Stosuje się on dokładnie do pokazywanego przez Clarka mechanizmu „wzmocnionego rdzenia kierowniczego”, który uznawał on za kluczowy składnik badanych przez siebie uniwersytetów przedsiębiorczych; zespół ten składa się z naukowców i administratorów; prowadzi konsultacje na niższych szczeblach i przedstawia rekomendacje na szczeblach wyższych, łączy w swoich działaniach strategię akademickie, finansowe i związane z prawami własności oraz kontroluje alokację środków finansowych. Jedną z cech opisywanych powyżej zmian w zarządzaniu jest elastyczność w odpowiadaniu na zmiany zachodzące w środowisku zewnętrznym szkoły oraz wzmacnianie na każdym etapie doświadczenia i wiedzy z zakresu zarządzania po to, aby szkoła mogła skutecznie odpowiadać na presję zewnętrzne. To samo można by powiedzieć o zmianach w strukturze organizacji akademickich badań naukowych (EUEREK case study: LSHTM, 2006).

Jednak z drugiej strony, jak donoszą badania Universiteit Twente w Holandii, decentralizacja uniwersytetu (i jego przedsiębiorczość) może być skuteczna tylko do pewnych granic. Jak podkreśla jego były rektor (Frans van Vught), uniwersytet przedsiębiorczy może również po pewnym czasie stać się zbyt przedsiębiorczy i zbyt zdecentralizowany. A zbyt niska podstawa finansowania jednostek uczelnianych przez centrum może powodować, że jednostki zaczynają podążać swoim własnym – przez nikogo nie koordynowanym – kursem poszukiwania nowych przychodów: kursem pozostającym bez jakiegokolwiek odniesienia do kursu całości przedsiębiorczej instytucji. Podstawowe jednostki uczelniane mogą stać się samofinansującymi grupami badaczy, którzy mogą zacząć postępować tak, jakby byli indywidualnymi przedsiębiorcami akademickimi (*academic entrepreneurs*) (Clark 2004a: 40).

Kierunek przeciwny w rozwoju zarządzania uczelnią – jej centralizacja – został z kolei przyjęty przez University of Warwick wtedy, kiedy stawał się on modelem europejskiego uniwersytetu przedsiębiorczego w badaniach Burtona Clarka: jego rdzeń zarządzania jest silny i scentralizowany, a podstawowymi jednostkami uczelni są instytuty. Nie ma dziekanów i wydzia-

łów, czyli nie istnieje pośredni szczebel władzy między centrum (rektorem) i instytutami. To właśnie tam sformułowana została (pionierska) idea „wypracowanego dochodu” (*earned income*) – a następnie oparta na niej wieloletnia polityka uczelniana odpowiadająca na trudne czasy cięć w budżetach brytyjskich uczelni w epoce rządów Margaret Thatcher. Specjalna uczelniana „grupa wypracowanego dochodu” (*earned income group*) powstała na początku lat osiemdziesiątych i szybko stała się najważniejszym instrumentem rodzącej się przedsiębiorczości akademickiej, prowadząc działania na rzecz poszukiwania nowych źródeł przychodów (krótko mówiąc: firmy nie powinny *dawać* nam pieniędzy, chcemy je *zarabiać*; jak to ujął Michael Shattock, ówczesny sekretarz uczelni i autor tej koncepcji: „musieliśmy znaleźć sposoby generowania finansowania uczelni z innych źródeł [niż państwowe]; nie widzieliśmy powodu, dla którego ludzie czy firmy miałyby nam pieniądze po prostu dawać, dlatego postanowiliśmy je zarabiać”)¹⁴³. Komisje uniwersyteckie na poziomie centralnym decydowały o przyznawaniu środków finansowych na poszczególne instytuty i sprawowały

¹⁴³ Przy okazji trzeba jednak zauważyć, że wiara w moc (finansową) transferu technologii z uczelni do gospodarki nie znajduje podstaw empirycznych. Badania GOODUEP w Europie pokazują, że centra transferu technologii bardzo często z trudem zarabiają na swoje utrzymanie i gdyby nie granty oraz subwencje krajowe i zagraniczne byłoby im bardzo trudno się utrzymać. Podobne są doświadczenia amerykańskie (oprócz garstki najlepszych uczelni badawczych): wykorzystywanie patentów i licencji przez uniwersytety jest w stanie przynieść istotne środki finansowe w najlepszym razie kilku najlepszym instytucjom. Natomiast „zwiększone problemy administracyjne oraz koszty prywatne i społeczne w sposób niemal nieunikniony będą szeroko rozpowszechnione i będą stanowić dodatkowe rozproszenie (i wydatek), które oddalą zasoby finansowe od wykonywania najważniejszych misji społecznych instytucji. Prawda wygląda tak, że większość działów licencji technologicznych na amerykańskich uniwersytetach nie przynosi dochodu, który wystarczyłby na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania” (David 2005: 166, zob. również Rhoades and Slaughter 2006: 132). Podobne obserwacje w odniesieniu do Europy autor wynosi z projektu GOODUEP – wymiar finansowy funkcjonowania parków naukowych i technologicznych okazuje się o wiele mniej istotny niż np. zaangażowanie w promowanie innowacyjności gospodarki regionu.

kontrolę nad uczelnianymi etatami. System komisji uczelnianych na University of Warwick sprawdzał się w owym niezwykle finansowo trudnym czasie znakomicie:

Bez nadmiernej decentralizacji władzy do poziomu wydziałów i instytutów, University of Warwick wprowadził w życie kierowanie kolegalne za pomocą komisji uniwersyteckich na poziomie centralnym. W komisjach dzielą się odpowiedzialnością starsi rangą pracownicy administracyjni, pozauniwersyteccy członkowie rady uczelni oraz jej kadra naukowa. Ponieważ reprezentowana jest w nich również kadra naukowa, istnieje możliwość podejmowania trudnych wyborów przy okazji udzielania wsparcia nowym inicjatywom i wprowadzania zmian do tradycyjnego przydzielania środków finansowych. Rdzeń zarządzania tym samym łączy tradycyjne części uniwersytetu (*academic heartland*) z jego centrum. Przy takiej strukturze, uniwersytet może być przedsiębiorczy nawet wtedy, gdy jego dyrektor zarządzający – w tym wypadku rektor – nie jest w sposób konieczny przedsiębiorczy (Clark 1998: 23).

Wprowadzona w Warwick innowacyjna „płaska struktura zarządzania” uniwersytetem odniosła wielki sukces, ale nie byłby on możliwy bez (w pewien sposób komplementarnego) systemu potężnych komisji uniwersyteckich działających na poziomie centralnym. Oto opis funkcjonowania tej struktury (bez odniesienia do uczelnianych finansów):

Wzmacnianie rdzenia administracyjnego uczelni [...] to z całą pewnością najważniejszy kierunek obrany podczas transformacji University of Warwick. Przy równowadze między kontrolą sprawowaną na poziomie centralnym i autonomią na poziomie instytutów, ten rdzeń jest relatywnie scentralizowany. [...] Uniwersytet jest dumny ze swojej „płaskiej struktury” obejmującej tylko centrum i instytuty. Instytuty pozostały najważniejszymi składnikami uniwersytetu, a ich dyrektory pełnią istotną rolę. Są oni odpowiedzialni bezpośrednio przed rektorem i takimi uczelnianymi pracownikami administracyjnymi najwyższego szczebla jak sekretarz i dyrektor do spraw finansowych. Nie odpowiadają bezpośrednio przed jedną główną komisją, tak jak w strukturach, które obserwujemy na innych uczelniach, ale przed kilkoma powiązanymi między sobą komisjami na poziomie centralnym, przenikającymi się wzajemnie z racji podobnego składu członkowskiego, obejmującego wąską grupę najwyższych rangą administratorów uczelni pracującą razem z małą grupą profesorów wybranych

przez swoich kolegów po to, aby odgrywać w nich najważniejszą rolę. Ta sieć wzajemnie z sobą powiązanych, centralnych komisji stała się fundamentem zdolności transformacyjnych University of Warwick (Clark 1998: 21).

W jaki sposób sięgnąć po skuteczne zarządzanie na uniwersytetach przedsiębiorczych? Jedną z metod jest konsekwentne wzmacnianie roli rektora. Inne metody to między innymi tworzenie stanowisk prorektorów jako pełnych etatów (bez żadnych innych zobowiązań). Dodatkowo prorektorzy/dyrektorzy do spraw finansowych i spraw kadrowych również zazwyczaj zostają członkami zespołu kadry zarządzającej. W zespole zarządzającym uczelnią reprezentowane są zatem najważniejsze funkcje administracyjne i takiej samej wagi funkcje akademickie: dydaktyczne, badawcze i przedsiębiorcze (zob. Middlehurst 2004: 272–273).

7. Rozkład przedsiębiorczości akademickiej w ramach instytucji edukacyjnych

Najczęstszy błąd popełniany przez zespół kierowniczy przy próbach transformacji uniwersytetu polega na braku odwoływania się od samego początku do kadry akademickiej i jej instytutów, powiada Clark (2004b). Niektóre instytuty mogą (i będą) rozwijać się szybciej niż inne – i szybciej zdadzą sobie sprawę z korzyści płynących z podejmowania działań o charakterze przedsiębiorczym, zarówno ich własnych, jak i podejmowanych przez inne jednostki uniwersyteckie. Większość instytutów nauk społecznych i humanistycznych na uczelniach europejskich może nie doceniać roli, jaką mają do spełnienia nowe, znajdujące się na peryferiach jednostki wsparcia akademickiego i administracyjnego, i może krytykować ich rosnące koszty bieżące (na przykład koszty utrzymywania biur transferu technologii, biur do spraw kontraktów z przemysłem czy do spraw grantów z programów UE). W najszerszym ujęciu, zmianą instytucjonalną w Europie kierują zazwyczaj instytuty nauk ścisłych i technicznych, a umożliwiają ją bezpośrednio im dostępne nowe źródła

dła finansowania i ich własne doświadczenie wyniesione z wieloletniego zarządzania dużymi projektami badawczymi, kosztownymi laboratoriami i nowoczesnym sprzętem naukowym.

Instytuty, które potencjalnie mogą przynosić dochody uczelni, powinny otrzymywać zachętę ze strony innych instytutów, które takiej możliwości przed sobą nie widzą (i przyczyniać się do pomnażania dochodu swojego, jak i całego uniwersytetu). Istotnym problemem jest zatem wypracowanie metod dzielenia uzyskanych tą drogą zwiększonych funduszy – czyli wypracowanie procedur dotyczących tego, kto decyduje o tym, które części uczelni dostaną ich część. To właśnie tutaj pojawia się całe skomplikowane zagadnienie obcinania części ponadprzeciętnych dochodów (czyli *top-slicing*) i subsydiowania jednych instytutów za pomocą dodatkowych funduszy wypracowanych przez inne instytuty (czyli *cross-subsidization*), które może prowadzić do poważnych napięć w ramach uczelni. Zarówno instytucjonalne studia Burтона Clarka jak i inne badania uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie wskazują na to, że przedsiębiorczość akademicka nie rozkłada się równomiernie w ramach instytucji oraz że w różnych częściach uczelni uważanych za przedsiębiorcze różna jest szybkość – i głębokość – zachodzących zmian w kierunku przedsiębiorczości¹⁴⁴. Najczęściej jest ona uzależniona od zewnętrznych możliwości finansowych. W Europie Zachodniej i w USA najbardziej przedsiębiorczymi częściami tradycyjnego uniwersytetu (częściami Clarka *academic heartland*) są dyscypliny nauk ścisłych i technicznych. Natomiast w większości europejskich krajów transformacji ustrojowej studia instytucjonalne potwierdzają, że jednostki i instytucje o największym nastawieniu przedsiębiorczym pojawiają się

¹⁴⁴ Jak słusznie podkreślają Williams i Kitaev, „jeżeli poszczególni członkowie kadry naukowej pracujący na uniwersytetach otrzymują niewiele w postaci nagród za skuteczne innowacje, to nie istnieje żaden dobry powód, aby mieli oni wkładać jakiś specjalny wysiłek w te dziedziny aktywności, które nie mają wpływu na ich karierę, a jeżeli uniwersytet nie otrzymuje żadnych dodatkowych środków, to również nie istnieje żadna zachęta do tego, aby zakładał struktury organizacyjne, które miałyby promować działalność przedsiębiorczą” (Williams and Kitaev 2005: 139).

w dyscyplinach tradycyjnie „miękkich”, takich jak ekonomia, prawo, biznes, zarządzanie, marketing, socjologia czy nauki polityczne. Jest to jednak specyficznie rozumiana przedsiębiorczość akademicka – powiązana z (dodatkowym, płatnym) kształceniem studentów, a nie, tak jak w klasycznych studiach przedsiębiorczości akademickiej, z badaniami naukowymi i tzw. trzecią misją uniwersytetu (albo, jak w USA, ze służbą społeczeństwu, *service to the society*, w postaci lokalnych i stanowych badań eksperckich i kontraktów z lokalnym sektorem przedsiębiorstw). Nieprzypadkowo właśnie w tych dziedzinach działa olbrzymia część sektora prywatnego w tej części Europy i zarazem w nich sektor publiczny prowadzi większą część swoich najbardziej opłacalnych, płatnych studiów zaocznych (jak potwierdzają studia EUERЕК z Polski, Rosji i Mołdawii oraz wiele badań z innych krajów: Słowacji, Bułgarii, Rumunii czy Estonii). W krajach transformacji ustrojowej owe „miękkie” dyscypliny, zwłaszcza ekonomia, biznes i nauki społeczne, są o wiele łatwiejsze do sfinansowania niż wymagające olbrzymich nakładów finansowych nauki ścisłe, techniczne czy medyczne i choćby z tego powodu to one są częściej katalizatorami zmian instytucjonalnych prowadzących do większej (specyficznie rozumianej) przedsiębiorczości całości uczelni.

Jednocześnie ten model przedsiębiorczości, który paradoksalnie zrodził się z symbiozy sektora prywatnego i publicznego w kształceniu studentów (najczęściej poprzez znaną w całej Europie Środkowej i Wschodniej wieloletowość kadry akademickiej), prowadzi na dłuższą metę do paraliżu uczelni w badaniach naukowych w tych dziedzinach¹⁴⁵. Nieprzypadkowo

¹⁴⁵ OECD zebrała pełne dane na temat formalnoprawnego wymiaru podejmowania pracy dydaktycznej w drugiej instytucji w obszarze państw OECD. Najczęstsza odpowiedź na pytanie: „czy pracownik akademicki może obejmować etat z obowiązkami dydaktycznymi w więcej niż jednej instytucji edukacyjnej, w tym w instytucji sektora prywatnego?” brzmi: „tak, ale z ograniczeniami” (Santiago et al. 2008b: 148). Szeroko przyjęta praktyka w krajach, które zezwalają formalnie na pracę w drugiej instytucji edukacyjnej za zgodą podstawowego pracodawcy jest taka, że drugie miejsce pracy dla osoby zatrudnionej na pełnym etacie to maksymalnie dodatkowe 0,2 etatu

zapaść polskich badań naukowych dotyczy nie tyle dyscyplin najbardziej kosztownych i potencjalnie niedofinansowanych, ile raczej tych, w których możliwości wieloletowości i dodatkowego (płatnego) kształcenia studentów są największe. Nauka polska na poziomie światowym notuje największe osiągnięcia w czterech dziedzinach: chemii, fizyce, astronomii i matematyce (pierwsza dwudziestka co do liczby publikacji naukowych w świecie) i w żadnej z nich szerzej nie funkcjonują rozbudowane płatne studia zaoczne. Jak się wydaje, o ile najważniejszym wymiarem przedsiębiorczości akademickiej w Europie Zachodniej są innowacyjne badania naukowe (na przykład prowadzące do powstawania nowych technologii, patentów, firm typu *spin off* i *spin out* – i przede wszystkim do dodatkowego, zewnętrznego finansowania uniwersytetów), o tyle w naszej części Europy przedsiębiorczość sektora publicznego przypomina przedsiębiorczość sektora prywatnego – (najczęściej dosyć innowacyjne) programy kształcenia. Wymiar badawczy przedsiębiorczości akademickiej jest marginalny (a z tego powodu marginalny jest też

(np. Holandia, Wielka Brytania, Norwegia i Niemcy). W zasadzie praca na uczelniach typu badawczego uniemożliwia nawet taki wymiar dodatkowego zatrudnienia w większości krajów, zwłaszcza że w dawnej UE-15 prawie nie istnieją tzw. niezależne instytucje prywatne, czyli odpowiednik polskiego sektora niepublicznego. System niemiecki jest bardzo restrykcyjny – np. zgodę na jakiegokolwiek dodatkowe zatrudnienie do 0,2 etatu musi wydać ministerstwo edukacji danego landu. W systemie holenderskim, np. osoby zakładające firmy odpryskowe w ramach transferu technologii z uczelni do przemysłu muszą w ciągu 1–2 lat zdecydować, czy utrzymują pełen etat uczelni, czy jego połowę i kontynuują zaangażowanie w pracach firmy. Jednak w Norwegii, Niemczech, Holandii, Hiszpanii czy Wielkiej Brytanii coraz większy odsetek badaczy, zwłaszcza młodych, pracuje w niepełnym wymiarze czasu pracy lub w ramach kontraktów finansowanych przez granty badawcze i przedsiębiorstwa – np. w Holandii odsetek badaczy zatrudnionych w oparciu o finansowanie zewnętrzne w 2008 r. wynosił ponad 50% (najwyższy na Universiteit Twente, modelowym uniwersytecie przedsiębiorczym – 66%). Pojęcie „dorabiania na boku” (*academic moonlighting*) w zasadzie w ogóle nie jest odnoszone do systemów Europy Zachodniej, a zjawisko ma marginalną skalę występowania. Jak napisał Philip G. Altbach o karierze akademickiej w Trzecim Świecie: *less than a full-time occupation, even for academics who hold full-time positions* (Altbach 2007c: 154).

jej wymiar finansowy)¹⁴⁶. Podział na przedsiębiorczość akademicką nastawioną na badania naukowe (Europa Zachodnia) i nastawioną na (najczęściej płatne) kształcenie studentów (nowe kraje unijne) w sektorze prywatnym i państwowym jest absolutnie kluczowy dla zrozumienia specyfiki tych dwóch typów systemów edukacyjnych. Upraszczając, z perspektywy *research-intensive* uniwersytetów zachodnich, nasza przedsiębiorczość akademicka oparta na badaniach naukowych i innowacjach niemal nie istnieje, natomiast nasza przedsiębiorczość oparta na płatnym kształceniu studentów nie ma tam swojego odpowiednika¹⁴⁷. Uczelnie zachodnie, wraz z narastaniem po-

¹⁴⁶ W kontekście istnienia sektora prywatnego obok sektora publicznego w Polsce warto również wspomnieć o pasożytniczych relacjach między nimi. Aby nie być posądzanym o nieżyczliwość, odwołam się tu do krytyki Davida E. Brenemana największej uczelni typu *for-profit* na świecie, University of Phoenix, którą można rozciągnąć na olbrzymią część polskiego sektora prywatnego (który nominalnie nie ma oczywiście charakteru *for-profit*): „University of Phoenix (UOP) nie mógłby istnieć, gdyby nie prace naukowe i naukowe publikacje kadry akademickiej tradycyjnych instytucji. W zasadzie UOP wykorzystuje dostępność wiedzy akademickiej powstającej gdzie indziej, i skutecznie przepakowuje tę wiedzę na potrzeby dorosłych studentów. Można by argumentować, że globalna analiza ekonomiczna UOP musiałaby przypisywać prawa tradycyjnej akademii, która generuje potężne uboczne korzyści na rzecz UOP i jego studentów w tym sensie, że oto wykorzystywane materiały edukacyjne wywodzą się z pracy badawczej kadry akademickiej zatrudnionej w instytucjach typu *non-profit*. Oznacza to, że cały system edukacyjny zaludniony jedynie przez instytucje typu UOP byłby intelektualnie jałowy i nie byłby w stanie wytwarzać nowej wiedzy. UOP jest zatem w krytyczny sposób uzależniony od istnienia tradycyjnego sektora w większości swojego wkładu intelektualnego i w swoim ostatecznym sukcesie” (Breneman 2006: 87). Mocne słowa! I niemal każde powyższe zdanie można z powodzeniem odnieść do polskiego sektora prywatnego. W podobnym duchu niemal ćwierć wieku temu pisał bodaj największy dziś autorytet w dziedzinie badań na sektorze prywatnym, Daniel. C. Levy: „sektor publiczny musi odpowiadać szerszemu gronu interesariuszy i mieć szerszą rację bytu. Natomiast sektor prywatny cieszy się luksusem opierania się w pasożytniczy sposób na utrzymywaniu sektora publicznego” (Levy 1986: 312). Osobiście wielokrotnie publicznie podkreślaliśmy pasożytniczy charakter relacji sektor publiczny/sektor prywatny w Polsce.

¹⁴⁷ W Polsce dodatkowo konceptualne różnice pogłębia jeszcze fakt, że „przedsiębiorczość akademicka” promowana co najmniej od początku nowe-

trzeby poszukiwania dodatkowych źródeł finansowania i wraz z potencjalnym wprowadzaniem opłat za studia lub podwyższaniem ich poziomu, mogą równie zwracać się coraz bardziej w stronę dodatkowych wpływów z kształcenia (a zjawisko to jest najszerszej obserwowane na uczelniach brytyjskich, które korzystają z wysokich opłat od studentów spoza UE, a w skali globalnej w najbogatszych gospodarkach – w USA, Australii i Nowej Zelandii).

Zarządzanie alokacją środków finansowych w badanych instytucjach przedsiębiorczych najczęściej odbywa się przez system komisji uniwersyteckich, zazwyczaj stosunkowo małej lub średniej wielkości (zob. również Sharma 2004: 112–113). Doskonały przykład zarządzania zarobioną (a nie otrzymaną, by odwołać się do idei Shattocka) częścią dochodów uczelni – będącej z kolei jednym z ważniejszych elementów trzeciego źródła dochodów uniwersytetu, być może dla niego najważniejszego z punktu widzenia przedsiębiorczości akademickiej – dostarcza uniwersytet w Warwick. Instytucja ta, zarządzana poprzez system komisji działających na poziomie centralnym, dysponuje zinstytucjonalizowaną zdolnością do odbierania części dochodów instytutom najlepiej radzącym sobie finansowo i wspierania nimi (z różnych zresztą powodów) instytutów radzących sobie finansowo gorzej. Celem tych działań jest pomoc tym z nich, które nie są w stanie w prosty sposób zdobywać dodatkowych

go wieku na naszych uczelniach (w olbrzymiej mierze ze środków UE) oznacza de facto zakładanie firm przez studentów, doktorantów i absolwentów. Czyli polska – bardzo szeroko rozpowszechniona – wersja przedsiębiorczości akademickiej niemal w ogóle nie odnosi się do funkcjonowania akademii, reformowania jej kształtu i sposobów zarządzania, poszukiwania nowych, dodatkowych źródeł przychodów i powstawania nowych, innowacyjnych jednostek naukowych i administracyjnych uczelni – ale odnosi się do (często prostej) działalności gospodarczej jej absolwentów. W polskiej wersji to nie uniwersytet ma otwierać się na świat zewnętrzny, ale jego absolwent ma umieć zakładać i prowadzić swoją działalność gospodarczą. Prostej praktyce przedsiębiorczości akademickiej na polskich uczelniach (płatne studia zaoczne) odpowiada równie prosta jej teoria (działalność gospodarcza prowadzona poza uczelnią). Z całą pewnością różnica w teoretycznym rozumieniu przekłada się na skromne transformacje instytucjonalne.

funduszy oraz wsparcie dla nowych przedsięwzięć akademickich czy administracyjnych. Jak Michael Shattock wyjaśniał przypadek swojego uniwersytetu z Warwick: „Podejście odwołujące się do idei wypracowywanego dochodu jest możliwe dzięki silnej zdolności ‘obcinania i dawania innym’. Zdolność ta leży u podstaw możliwości przychodzenia z pomocą tym instytucjom (i ich specjalizacjom w kształceniu), które nie są w stanie w łatwy sposób same zarabiać pieniędzy oraz wspierania całkowicie nowych inicjatyw”. Całość procedur związanych z zarządzaniem dodatkowym dochodem uczelni wymaga jasności, transparentności i racjonalności – oraz musi być (re)negocjowalna. Inaczej trudno wyobrazić sobie stałą skłonność najbardziej przedsiębiorczych instytucji do pełnego wykorzystywania swoich możliwości, co wiązałoby się nie tylko ze szkodą dla nich, ale także, pośrednio, ze szkodą dla całości uczelni¹⁴⁸.

8. Wnioski

Studia instytucjonalne uczelni europejskich (oraz badania prowadzone w ramach projektu badawczego EUERЕК) potwierdzają niezwykle istotną rolę, jaką odgrywa zmiana w sposobach

¹⁴⁸ Jak Shattock wyjaśniał to rektorom uniwersytetów europejskich na konferencji w 1994 r.: „niektóre instytucje np. szkoła biznesu czy szkoła inżynierska są w sposób oczywisty bardziej zdolne do generowania dochodów z zewnątrz niż, powiedzmy, socjologia czy historia sztuki. Kiedy w budżecie oddzieli się część przypadającą zarabiającemu instytucji, a część przypadającą uniwersytetowi (czyli część „obciętą”) po prostu doda się do funduszy publicznych i przyzna innym na podstawie kryteriów akademickich, to skorzystają na tej operacji wszystkie instytucje. Przyjmuje się, że uniwersytetowi jako całości przynosi korzyści to, że instytucje, które mogą generować dochody, powinny wspierać inne instytucje, które po prostu nie są w stanie tego robić (czyli korzyści wspólne przynosi część „do podziału”). Oczywiście instytucje, którym regularnie odbiera się w taki sposób pieniądze nie są z tego zadowolone. Dlatego centrum musi dysponować władzą i legitymizacją do tego, aby móc twierdzić, że ‘to jest do przyjęcia’, ponieważ w taki właśnie sposób budujemy uniwersytet jako całość” (cyt. w: Clark 1998: 24; zob. także Shattock o polityce „wypracowywanego dochodu” w Shattock 2004b: 225–235).

zarządzania i w ustroju większości uczelni przedsiębiorczych w Europie. Potwierdzają one to, co Komisja Europejska stwierdziła w 2006 r. o roli transformacji zarządzania i ustroju uczelni, chociaż nie potwierdzają konieczności przeprowadzania natychmiastowych, głębokich i radykalnych zmian w ich funkcjonowaniu:

Uniwersytety europejskie dysponują potężnym potencjałem, którego większa część niestety pozostaje niewykorzystana z powodu różnych przeszkód i sztywnych ograniczeń. Uwolnienie pokaźnego rezerwuaru wiedzy, talentu i energii *wymaga natychmiastowej, głębokiej i skoordynowanej zmiany*: poczynając od sposobu, w jaki nasze systemy edukacyjne są regulowane i zarządzane, a skończywszy na tym, w jaki sposób nasze uniwersytety są nadzorowane (EC 2006b: 1, podkr. moje MK).

Wydaje się jasne, że ogólny kierunek myślenia Komisji jest taki, że struktury zarządzania na większości uniwersytetów w Europie są przestarzałe, nie przystają do współczesnych wyzwań i nie dają wystarczająco mocnej podstawy do tego, aby osiągnąć cele stawiane uniwersytetom przez Komisję w ramach Strategii Lizbońskiej (czy w ramach nowej strategii *Europe 2020*). Zagadnienie finansowania uczelni publicznych jest ściśle związane z problemem zarządzania: jednak wedle dokumentu Komisji na temat „Mobilising the Brainpower of Europe”, jest to związek negatywny – „większe inwestowanie w aktualny system można by uznać za nieproduktywny, czy też wręcz za kontrproduktywny” (EC 2005b: 8; o tym, jak domknąć lukę w finansowaniu europejskiego szkolnictwa wyższego, zob. Mora 2005).

Systemy *university governance* i *university management* potrzebują zmian, które – jak się wydaje – zostały dostrzeżone na najbardziej przedsiębiorczych uczelniach publicznych w Europie (w skrajnej wersji – w Wielkiej Brytanii): więcej rozliczalności/odpowiedzialności (*accountability*), finansowanie powiązane z wynikami działalności akademickiej i dydaktycznej (np. równowaga między gwarantowanym finansowaniem podstawowym, finansowaniem opartym na konkurencji i finansowaniem opartym na wynikach – więcej finansowania opartego na konkuren-

cji w badaniach naukowych i więcej finansowania powiązanego z wynikami w kształceniu) i szerokie wykorzystywanie mechanizmów rynkowych (czy quasi-rynkowych, zob. Temple 2006). Zmiany te wymagają nowych struktur zarządzania i nowego ustroju uczelni, często już sprawdzanych w praktyce w wybranych instytucjach. Determinację Komisji, aby wprowadzić w życie swoją „agendę modernizacyjną” uniwersytetów potwierdzają emocjonalne odwołania na ten temat w tym samym dokumencie do dwóch innych sektorów, w których reformy uznane zostały, z różnym zresztą skutkiem, za nie do uniknięcia: odwołania do przemysłu stalowego i do rolnictwa. Podobnie jak w przypadku wymienionych sektorów, Unia Europejska ma stawać dzisiaj w obliczu „nakazu modernizacji swojego ‘przemysłu wiedzy’, a zwłaszcza swoich uniwersytetów” (EC 2005b: 10). Studia instytucjonalne wybranych instytucji europejskich nieśmiało pokazują, że modernizacja, o którą walczy Komisja, odbywa się już w praktyce w wielu miejscach Europy i można szczegółowo prześledzić jej kierunek, jej sukcesy i potknięcia. Przedsiębiorczość akademicka w Europie okazuje się nie tylko teoretycznym hasłem, o którym można w równie teoretyczny sposób dyskutować, ale rzeczywistością w wielu krajach i na wielu uniwersytetach. Teoretyczną „agendę modernizacyjną” europejskich uniwersytetów proponowaną przez Komisję już można zestawiać z odbywającymi się aktualnie transformacjami instytucjonalnymi, ale to praca na inną okazję. Warto tylko w tym miejscu powiedzieć, że w sposób poniekąd intuicyjny, i oparty bardziej na zdroworozsądkowym niż naukowym rozumieniu zmian zachodzących na uniwersytetach europejskich, Komisja Europejska może mieć sporo racji w swoich projekcjach przyszłości instytucji uniwersytetu. Jednak jej najważniejsze intuicje co do jego przyszłości płyną, jak się wydaje, z szerszych i bardziej ekonomicznych intuicji co do przyszłości otoczenia, w którym przyjdzie mu funkcjonować, a nie z intuicji dotyczących samego uniwersytetu. Zbieżność intuicji co do ewolucji instytucji i jej otoczenia pokazuje jedynie w innym wymiarze postępujący zanik wyjątkowości uniwersytetu jako jednej z najważniejszych instytucji świata nowoczesnego w kontekście innych instytucji,

które ze zmierzchem swojej wyjątkowości muszą się zmagać od dłuższego czasu (z jednej strony jest to choćby nowoczesna, kulturowa instytucja intelektualisty, a z drugiej choćby ochrona zdrowia w klasycznym ujęciu powojennego, europejskiego państwa dobrobytu)¹⁴⁹.

¹⁴⁹ W przypadku instytucji sektora publicznego bodaj najciekawszym poznawczo wymiarem zachodzących transformacji jest anonsowana w tej książce kilkakrotnie „dynamika prywatne/publiczne”. O kulturowym zmierzchu tradycyjnej, nowoczesnej postaci intelektualisty pisałem między innymi w trzech wydanych przez UAM monografiach (*Rorty i Lyotard*, 1994. *Rorty's Elective Affinities*, 1996, oraz *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, 1998) i w wielu artykułach z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

Podstawowe wymiary przedsiębiorczości akademickiej

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale postaramy się przybliżyć podstawowe idee i najważniejsze pojęcia funkcjonujące w badaniach nad przedsiębiorczością akademicką. Punktem odniesienia będą tu instytucje publiczne (pierwotny obiekt refleksji w Europie i w USA) oraz instytucje prywatne. Obok refleksji nad poszczególnymi elementami „uniwersytetu przedsiębiorczego” znajdą się tu krótkie uwagi pokazujące radykalne różnice w rozumieniu przedsiębiorczości akademickiej, i w jej praktycznym funkcjonowaniu, między obydwooma sektorami. Bardzo trudno, jak się wydaje, analizować prywatne instytucje edukacyjne w Europie w kontekście analiz takiej formy przedsiębiorczości, jaka pojawiła się w podstawowej literaturze światowej i dostępnych europejskich i amerykańskich studiach instytucjonalnych. Sektor prywatny w Europie, z kilkoma wyjątkami (np. Hiszpanii, Portugalii, Norwegii czy Włoch), z punktu widzenia liczby instytucji, procentowego udziału studentów oraz zakresu kierunków oferowanych studiów, jest unikatowym zjawiskiem edukacyjnym krajów transformacji ustrojowej, a w sporej części – unikatowym fenomenem dzisiejszych nowych członków UE (przede wszystkim Polski, Rumunii i Bułgarii). W niektórych krajach UE nominalnie „prywatne” instytucje w praktyce finansowane są ze środków publicznych, w różnych formach i przy wykorzystaniu różnych modeli alokacji publicznych środków finansowych.

W tym rozdziale za instytucje prywatne uważamy takie, które spełniają warunek definicji „niezależnych instytucji prywatnych” sformułowanej przez OECD w *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. To instytucje, które otrzymują od agend rządowych mniej niż 50% swojego podstawowego finansowania i których kadra nie jest przez nie opłacana (OECD 2004c, Santiago et al. 2008a)¹⁵⁰. Zarazem ramy konceptualne używane dzisiaj w literaturze do analizowania „przedsiębiorczości” szkolnictwa wyższego mają w pewnej mierze ograniczone zastosowanie do instytucji sektora prywatnego – i bardzo słusznie. Bardzo niewielu badaczy w ogóle odwołuje się do instytucji prywatnych w swoich dyskusjach o przedsiębiorczości akademickiej. A jeżeli już się odwołują, to najczęściej mają na myśli najlepsze prywatne uniwersytety amerykańskie (tak jak Burton Clark odwołuje się do Stanfordu w *Sustaining Change in Universities* – ale w kontekście badanych instytucji publicznych, takich jak MIT, University of Michigan w Ann Arbor, University of California w Los Angeles, North Carolina State University czy Georgia Institute of Technology, Clark 2004a: 133–166). Klasyczna praca Clarka, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation* (1998) w całości była poświęcona europejskim instytucjom *publicznym* i tylko jedna z nich odróżniała się od pozostałych – Chalmers University of Technology w Göteborgu w Szwecji, która istotnie zadecydowała o wyjściu ze szwedzkiego systemu publicznej edukacji, ale pozostała w całości finansowana przez państwo. W Europie Zachodniej doświadczenia z sektorem prywatnym w edukacji są bardzo ograniczone – a pojęcia związane z przedsiębiorczością akademicką wywodzą

¹⁵⁰ Tym samym nie zajmujemy się tutaj drugim elementem definicji instytucji prywatnych, zwanymi przez OECD „*government-dependent private institutions*” (instytucjami prywatnymi uzależnionymi od państwa), które albo otrzymują od agend rządowych ponad 50% swojego podstawowego finansowania, albo których kadra jest przez nie zatrudniona i opłacana. W tym sensie interesują nas w tym rozdziale instytucje prywatne funkcjonujące w nowych krajach unijnych i krajach Europy Wschodniej, w Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech – ale nie w Szwecji, Finlandii, Holandii czy Belgii, w których są one finansowane w przeważającej mierze z funduszy publicznych.

się z pracy analitycznej nastawionej na sektor publiczny i rzadko dotyczącej sektora prywatnego. Michael Shattock i Gareth Williams (w Shattock 2004a) zastosowali pojęcie „przedsiębiorczości” do uniwersytetów rosyjskich – ale były to uniwersytety publiczne. Barbara Sporn, analizując „powstawanie łatwo adaptujących się uniwersytetów” (Sporn 2001), skupiła się na czterech instytucjach publicznych (University of Michigan w Ann Arbor, University of California w Berkeley, St. Gallen Universität w Szwajcarii i Wirtschaftsuniversität Wien w Austrii oraz na dwóch instytucjach prywatnych, w tym jednej europejskiej, ale obu o ukierunkowaniu zawodowym (New York University oraz Università Bocconi w Mediolanie).

Rozważania prowadzone w niniejszym rozdziale, w kategoriach bardziej teoretycznych, oparliśmy na pracy konceptualnej na temat uniwersytetów *entrepreneurial* i *proactive* w ujęciu Burtona Clarka (Clark 1998, 2000, 2001, 2004a, 2004b), *self-reliant* i *enterprising* w ujęciu Michaela Shattocka i Garetha Williamsa (Shattock 2000, 2004a, 2004b, 2005 i Williams 2004b) czy też *adaptive* w ujęciu Barbary Sporn (Sporn 1999a, 1999b, 2001). W kategoriach empirycznych opiera się na instytucjonalnych studiach instytucji (mniej lub bardziej, w różnym sensie) przedsiębiorczych z Europy Zachodniej (oraz Środkowej i Wschodniej) analizowanych w anonsovanym w poprzednim rozdziale, trzyletnim unijnym projekcie badawczym EUEREK (*European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge*). Dlatego też przyjrzymy się w tym rozdziale bliżej przedsiębiorczości instytucji *prywatnych* w kontekście tego, co Clark, Shattock, Williams i Sporn proponują w przeważającej mierze (jeśli nie wręcz niemal wyłącznie) do badania instytucji *publicznych*. Z tego względu potrzebny do analizy studiów instytucjonalnych jest nam teoretyczny kontekst przedsiębiorczości akademickiej (przy czym dyskusję na temat tego, czym jest „publiczność” i „prywatność”, Daniela C. Levy’ego *publicness* i *privateness* instytucji akademickich, pozostawiamy na inną okazję)¹⁵¹.

¹⁵¹ Warto w tym miejscu przypomnieć o skomplikowanych relacjach między obydwojma sektorami, zwłaszcza w kontekście wprowadzanych bądź rozważanych reform systemów europejskich, dla których coraz częściej mode-

Rozdział ma następującą strukturę: część pierwsza to niniejsze wprowadzenie, w części drugiej analizujemy fenomen rosnącej dywersyfikacji podstawy finansowej uniwersytetu i pokazujemy nowe źródła przychodu uniwersytetów przedsiębiorczych. Wskazujemy, że w krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwóch dekad zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych odbywały się w kierunku wszystkich możliwych źródeł innych niż podstawowe, tradycyjne i gwarantowane wsparcie rządowe (którego rola sukcesywnie od kilkunastu lat maleje, zob. CHEPS 2010b). W związku z tym kluczową rolę w przedsiębiorczych instytucjach edukacyjnych odgrywa zasada konkurencji: nawet gwarantowane źródła państwowe stają się coraz bardziej konkurencyjne, ale przede wszystkim pozostałe źródła są niemal w pełni konkurencyjne. W części trzeciej analizujemy rolę Burtona Clarka „wzmocnionego rdzenia zarządzania” w przedsiębiorczych instytucjach prywatnych, a część czwarta – kolejną cechę uniwersytetów przedsiębiorczych, czyli „poszerzone peryferie rozwojowe”, a więc nowe jednostki naukowe i administracyjne, które przyciągają coraz większą część finansowania zewnętrznego uczelni. W części czwartej i piątej pokazujemy, że przedsiębiorczy charakter uniwersytetu może się przejawiać w każdej jednostce uniwersyteckiej, a w następnej części zajmujemy się rodzącą się instytucjonalną kulturą przedsiębiorczości. W kolejnej części niniejszego rozdziału analizujemy problem (stosunkowo nowej),

lem staje się (wyidealizowany) model amerykański. Jak napisał niedawno Daniel C. Levy: „prywatny sektor edukacyjny w dużej mierze pasuje do szkolnictwa wyższego w szerszym ujęciu w ramach wyłaniających się nowych trendów i agend – bardziej niż do tradycyjnych wzorców instytucji publicznych. Czasami inicjatywy prywatne pokazują nawet drogę reform szkolnictwa wyższego. Pewne wyraziste cechy szkolnictwa prywatnego pokazują tendencje, które niektórzy reformatorzy sektora publicznego chcieliby naśladować, chociaż ze znacznymi adaptacjami. Większość tych sposobów jest kontrowersyjna. [...] Rola instytucji prywatnych w szerokiej panoramie szkolnictwa wyższego jako całości będzie również zależeć od tego, w jaki sposób i jak bardzo zmieni się sektor publiczny” (Levy 2006: 13). Połączenie trajektorii zmian instytucji prywatnych i publicznych to kolejny wymiar dynamiki prywatne/publiczne w dzisiejszym szkolnictwie wyższym.

trzeciej, regionalnej misji uniwersytetu w kontekście przedsiębiorczości akademickiej oraz implikacjami radykalnej redefinicji polityki regionalnej i poszerzenia jej znaczenia w Europie dla instytucji edukacyjnych. Uczelnie w takiej regionalnej optyce, która sprzyja rozwojowi przedsiębiorczości akademickiej, są ujmowane w szerokiej perspektywie obejmującej całą (regionalną) tkankę społeczną, w której funkcjonują. I wreszcie w części ósmej prezentujemy wnioski na temat przedsiębiorczego charakteru instytucji prywatnych w kontekście porównawczym instytucji publicznych, do których jak dotąd kategoria ta była stosowana w literaturze przedmiotu – paradoksalnie, sektor prywatny w Europie (na podstawie doświadczeń portugalskich, hiszpańskich czy włoskich) okazuje się o wiele mniej przedsiębiorczy niż można by przewidywać. Wnioski są mniej paradoksalne w kontekście instytucji Europy Środkowej i Wschodniej, gdzie wysepki przedsiębiorczości akademickiej – rozumianej za Burtonem Clarkiem, Michaeliem Shattockiem czy Garethem Williamsem jako instytucje lub ich fragmenty podejmujące się w badaniach naukowych ryzyka akademickiego i finansowego w poszukiwaniu prestiżu i zewnętrznego finansowania – znajdują się niemal wyłącznie w sektorze publicznym. Sektor prywatny, koncentrujący się w przytłaczającej większości instytucji na kształceniu, a nie na badaniach naukowych, i finansowany w 90–95% przez czesne wnoszone przez studentów, nie jest sektorem, w którym pojawia się przedsiębiorczość akademicka w sensie przyjmowanym dotąd w literaturze przedmiotu.

2. Zdywersyfikowana podstawa finansowa uczelni przedsiębiorczych: w poszukiwaniu nowych źródeł dochodu

Barbara Sporn zajmuje się pięcioma czynnikami ułatwiającymi szybką adaptację uniwersytetów europejskich do zmieniających się warunków ekonomicznych i społecznych, które prowadzą w pięć kierunków. Są to misja ukierunkowana na otoczenie zewnętrzne, zróżnicowana struktura, zarządzanie kolegialne, au-

tonomia instytucjonalna oraz zdywersyfikowane finansowanie (Sporn 2001: 27). Michael Shattock zajmuje się sześcioma istotnymi cechami, jakie muszą posiadać uniwersytety przedsiębiorcze: są to konkurencyjność, umiejętność wykorzystywania nadarzających się okazji (*opportunism*), generowanie nowych przychodów i obniżanie kosztów, instytucjonalna istotność, doskonałość (*excellence*) i reputacja (Shattock 2000: 96–103). Moglibyśmy zajmować się tutaj sektorem prywatnym w kontekście powyższych dwóch zestawów cech odnoszonych do uniwersytetów, które są *adaptive* (Sporn 2001) i *successful* (Shattock 2003). Jednak zdecydowaliśmy się oprzeć tutaj naszą analizę na Clarka „kierunkach transformacji” uniwersytetów *entrepreneurial*, wracając do jego sformułowań z pionierskiej pracy (Clark 1998). Krótko rzecz ujmując, Clark w *Creating Entrepreneurial Universities* wyróżnił pięć elementów uniwersytetów przedsiębiorczych, które tworzą ich nieredukowalne minimum: są to wzmocniony rdzeń zarządzania (*strengthened steering core*), poszerzone peryferie rozwojowe (*expanded developmental periphery*), zdywersyfikowana podstawa finansowa (*diversified funding base*), stymulujący środek akademicki (*stimulated academic heartland*) i zintegrowana kultura przedsiębiorczości (*integrated entrepreneurial culture*, zob. Clark 1998: 8–10). Struktura dalszej części tego rozdziału opiera się na propozycji Clarka.

Zacznijmy od cechy trzeciej, zdywersyfikowanej podstawy finansowej. Uniwersytety przedsiębiorcze potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów – podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych (np. dawniejszego Komitetu Badań Naukowych w Polsce) oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi przez Clarka wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004a: 77).

W bogatych krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. W specyficznym przy-

padku instytucji prywatnych (w sensie, jaki „niezależnym instytucjom prywatnym” nadaje OECD w przywoływanej przed chwilą definicji) trzeba podkreślić niebywale ważną rolę trzeciego strumienia finansowania – a zatem rolę wszystkich innych, w dużej mierze, zwłaszcza w przypadku trzeciego strumienia, niepaństwowych źródeł przychodu). Co więcej i co ważniejsze, instytucjom prywatnym trudno byłoby być instytucjami przedsiębiorczymi i zatrudniać kadre akademicką o nastawieniu przedsiębiorczym – gdyby ich jednostki uczelniane i kadra nie mogły (globalnie, w skali europejskiej i krajowej) rywalizować o zewnętrzne fundusze na badania naukowe. Oparty na konkurencji dostęp do zewnętrznych funduszy na badania naukowe jest jednym z podstawowych warunków powstawania kultury przedsiębiorczości akademickiej.

Rola konkutowania z innymi o środki finansowe i prestiż akademicki – zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Mamy tu na myśli zarówno konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencję zewnętrzną o fundusze na te same cele ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych. W instytucjach przedsiębiorczych duża część praktyk menadżerskich odnosi się bezpośrednio do zarządzania konkurującymi z sobą jednostkami (i naukowcami: w kategoriach zarządzania zasobami ludzkimi), zarządzania finansowego zewnętrznymi, dodatkowymi funduszami i zarządzania wynikającymi z tej sytuacji napięciami rodzącymi się między jednostkami uczelnianymi, między centrum uniwersytetu i jego instytutami, między innymi poprzez różnorodne i mniej czy bardziej sformalizowane techniki obcinania dochodów jednostkom najbardziej przedsiębiorczym i przekazywanie ich tym jednostkom uczelnianym, które w danym okresie nie radzą sobie dobrze finansowo, a których utrzymanie na dłuższą metę jest choćby źródłem prestiżu (są to rozmaite, wspomniane już tu kilkakrotnie techniki *top-slicing* i *cross-subsidization* w dziedzinie finansowania).

Ponieważ fundusze dostępne na badania naukowe na uniwersytetach przedsiębiorczych są zawsze niewystarczające (a akademickie oczekiwania finansowe zazwyczaj nie mogą być zaspokojone), wymyślanie i poprawianie uczciwych i przejrzystych formuł i procedur podziału dodatkowych środków finansowych wypracowywanych przez jednostki uczelniane między centrum uczelni i jej instytuty oraz między instytutami ma kluczowe znaczenie dla przedsiębiorczego charakteru instytucji. Jeżeli owe procedury i formuły podziału dodatkowo wypracowanych dochodów są nieprzejrzyste albo są uznawane za krzywdzące przez niektóre jednostki uczelniane, to centrum (czyli rektorat) traci mnóstwo czasu i energii na łagodzenie napięć, które w innych warunkach nie powinny się pojawiać.

Negatywny – z perspektywy przedsiębiorczości akademickiej – scenariusz rozwoju europejskich instytucji prywatnych badanych w ramach projektu badawczego EUERЕК prowadziłby je do statusu instytucji zajmujących się (jedynie) kształceniem studentów, i nie zajmujących się niemal wcale badaniami naukowymi. Jednak w takim zakresie, w jakim to możliwe, wymiar badawczy w działalności sektora prywatnego powinien istnieć i być widoczny, choćby po to, aby wyróżniać się od agresywnie promującego się w różnych częściach świata sektora edukacji typu *for-profit*, czyli korporacyjnego¹⁵² albo po to, aby móc odwoływać się do tradycji uczelni europejskich i w ten sposób otrzymywać dodatkową legitymizację społeczną¹⁵³. Przykła-

¹⁵² W ostatnich latach powstało kilka doskonałych książek poświęconych rodzącemu się rynkowi edukacji typu *for-profit* (żadna z nich nie powstała w Europie). Są to tomy Williama G. Tierneya i Guilberta C. Hentschkego (*New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*, 2007), Davida W. Brenemana, Briana Pussera i Sarah E. Turner (*Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*, 2006) oraz praca o szerszych zamierzeniach badawczych, wiążących ten sektor z globalizacją i zmianami demograficznymi – *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market* Franka Newmana, Lary Couturier i Jamie Scurry (2004).

¹⁵³ Gdyby nie oddziaływanie tej tradycji (oraz gdyby nie wymogi formalne stawiane przez państwo i jego agendy akredytacyjne), nie byłoby w Polsce żadnego rozsądnego powodu, aby na uczelniach prywatnych o nastawieniu

dy przedsiębiorczo nastawionych instytucji prywatnych z europejskich krajów transformacji ustrojowej pokazują, że rozwijanie przez nie badań naukowych jest niezwykle trudne, zwłaszcza na początku funkcjonowania, kiedy w większości przypadków dysponują skromnymi środkami finansowymi. Dzisiaj, ciągle jeszcze, prestiż i dobra reputacja uczelni prywatnych zaczynają pojawiać się dopiero wtedy, gdy instytucje te prowadzą ważne badania naukowe, głównie o zasięgu międzynarodowym oraz nabywają prawa do nadawania stopnia doktorskiego (co samo w sobie jest elementem tzw. dryfu akademickiego – z reguły niepotrzebnego kopiowania zachowań instytucjonalnych najlepszych uczelni przez uczelnie słabe, często pod wpływem obowiązującego prawa). Nie musi jednak wcale tak być w przyszłości, zwłaszcza gdy opanowana zostanie powszechna w krajach środkowoeuropejskich epidemia wieloletowości – i kadry sektora prywatnego okrzepną¹⁵⁴. Nic dziwnego, że inwestowanie w badania naukowe może pomóc niektórym instytucjom (i w niektórych dziedzinach) zwiększyć liczbę, a zwłaszcza jakość kandydatów na studia. Jednak inwestycje sektora prywatnego w naukę z własnych funduszy są przy dzisiejszych kosztach badań naukowych w praktyce niezwykle trudne do zrealizowania, a jedynym rozwiązaniem jest korzystanie ze wspomnianego przez Clarka trzeciego, dodatkowego, zewnętrznego strumienia finansowania. Dostęp instytucji prywatnych do subsydiów pu-

zawodowym nie kształciła studentów na poziomie licencjackim wyłącznie kadra ze stopniem naukowym doktora, a nie np. ze stopniem doktora habilitowanego albo z tytułem profesora, które – jak wiadomo – otrzymuje się wyłącznie za pracę naukową, a nie dydaktyczną. Nowe klasyfikacje uczelni powinny jednak te wymagania kadrowe osłabić, co sprawi, że całość systemu szkolnictwa wyższego będzie bardziej zróżnicowana.

¹⁵⁴ W Polsce na ponad trzysta instytucji prywatnych tylko kilku udało się osiągnąć ten poziom rozwoju – ale to one dzisiaj, jak się wydaje, przyciągają najlepszych kandydatów na studia (w polskim kontekście oznacza to również, od strony formalnej, że instytucje owe dysponują prawem do prowadzenia studiów doktoranckich w wybranych dziedzinach nauki, co stanowi formalne uznanie wysokich kompetencji kadry naukowej zatrudnionej tam na pierwszym etapie oraz wysokiej kategoryzacji instytucji lub jej jednostek pod względem osiągnięć badawczych).

blicznych w Europie jest jednak niezwykle ograniczony (przez konkurencję opierającą się przede wszystkim na wynikach wcześniej prowadzonych badań naukowych). Finansowanie prywatne w badania naukowe i rozwój w tym sektorze jest dzisiaj marginalne (wyjątkiem jest tu przypadek szwedzki, ale świadczy on tylko o różnych rozumieniach „prywatności” szkolnictwa wyższego w Europie – na prywatnych Jönköping University i Chalmers University of Technology, prowadzonych w prawnej formule prywatnych fundacji, poziom publicznych subsydiów jest taki sam, jak na innych, publicznych uniwersytetach w Szwecji)¹⁵⁵.

W sensie bardziej ogólnym, dywersyfikacja finansowa instytucji edukacyjnych jest także zdrowa z punktu widzenia czysto akademickiego. Ogólna zasada jest prosta – jak to ujął Clark, *it is better to have more money than less*, czy też w innym miejscu: *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive* (Clark 1998: 26). Zdywersyfikowana podstawa finansowa uniwersytetu przedsiębiorczego oznacza posiadanie szerokiego portfolio różnych sponsorów badań naukowych (krajowych i zagranicznych, prywatnych i publicznych, długoterminowych i krótkoterminowych) po to, aby móc dzielić między nich rosnące w sposób nieunikniony koszty badań naukowych. Uniwersytety przedsiębiorcze poszu-

¹⁵⁵ W tym kontekście warto przywołać również transformacje w niemieckim modelu, w którym coraz częściej pojawiają się instytucje edukacyjne działające w prawnej formule fundacji (jak przypomina Guy Neave): uniwersytety w Saksonii, Nadrenii Północnej-Westfalii i Badении-Wirtembergii mogą starać się o status uniwersytetów fundacyjnych. Zmiany są dalekosiężne: „Fundacja jako ciało korporacyjne ponosi prawną odpowiedzialność za uniwersytet. Ta zmiana statusu prawnego niesie z sobą inne zmiany. Po pierwsze, uniwersytety fundacyjne nie zaliczają się już do instytucji budżetu państwa. Po drugie, zadanie określenia ich budżetu spoczywa na Fundacji. Jej stosunki z władzami landu [...] są kontraktualne i wynikają z negocjacji prowadzonymi między obiema stronami” (Neave 2008: 34). W takiej sytuacji uniwersytety fundacyjne nie są już uniwersytetami państwowymi, ale zarazem nie są też instytucjami prywatnymi, choćby dlatego, że państwo pozostawiło sobie szczątkowe prawa gwarantujące warunki pracy akademickiej – stają się one instytucjami *non-state* (obok istniejących *state* i *private*).

kują dodatkowych źródeł finansowania, owych źródeł z trzeciego strumienia finansowania, jak potwierdzają studia instytucjonalne, i jest to potężny trend w Holandii, Wielkiej Brytanii, Szwecji czy Finlandii (zob. szczegółowe dane za ostatnich 15 lat w CHEPS 2010b). Restrukturyzacja wewnątrzuczelniana, obejmująca zamykanie niektórych podstawowych jednostek uczelnianych albo – najczęściej – ich łączenie z sobą, staje się coraz bardziej „zorientowana na finanse” (a nie „zorientowana na równość szans” czy też „zorientowana na konkurencję”, by odwołać się do podziałów Martina Carnoya odnoszących się do najważniejszych idei stojących za reformami, zob. Carnoy, 1999). Trzeci strumień finansowania staje się coraz istotniejszy dla instytucji publicznych¹⁵⁶. Niektóre jego komponenty stają się także ważne dla żywotności (albo dalszego rozwoju, albo przetrwania) instytucji prywatnych, zważywszy na spodziewane scenariusze demograficzne dla Polski, a w szczególności (najsilniejsze w Europie) starzenie się społeczeństwa oraz powiązany z nim radykalny spadek liczby młodzieży w wieku 19–24 lata, potencjalnych kandydatów na studia (oceniany przez GUS i OECD na 600 000–900 000 do 2020 r.).

Przypadek University of Warwick w Wielkiej Brytanii, istotny dla zrozumienia początków zjawiska przedsiębiorczości akademickiej (to tam wymyślono i zastosowano w praktyce Michaela Shattocka „politykę wypracowywanego dochodu”, podobnie jak przypadek Universiteit Twente w Enschede w Holandii, gdzie wprowadzono w praktyce decentralizację finansową poszczególnych jednostek uczelnianych oraz zasadę waloryzacji wyników badań naukowych) pokazuje, że niezwykle ważną w niej

¹⁵⁶ W polskim przypadku specyficznej przedsiębiorczości uniwersytetów publicznych, ograniczającej się jak dotąd głównie do płatnego kształcenia w trybie zaocznym/niestacjonarnym, przychody z opłat za studia zaoczne stanowią potężne, chociaż sukcesywnie malejące źródło finansowania uczelni. Szczegółowe dane w skali kraju pokazują dane GUS z kolejnych lat (w kolejnych tomach *Szkoły wyższe i ich finanse*, najnowsze w GUS SWF 2009), natomiast w skali poszczególnych uczelni dynamikę wpływów z czesnego można zbadać na podstawie – z zasady publicznie dostępne – corocznych sprawozdań finansowych poszczególnych uczelni dla GUS.

rolę odgrywa zaangażowanie wszystkich jednostek uczelnianych w poszukiwanie zewnętrznego finansowania badań naukowych czy w poszukiwanie innych źródeł finansowania.

Jednostki uczelniane uniwersytetów o kulturze przedsiębiorczości stają się stopniowo oddzielnymi, małymi jednostkami akademickimi (i poniekąd, w sensie niezależności finansowej, jednostkami biznesowymi), które są „karane” bądź „nagradzane” za swoją przedsiębiorczość lub jej brak. Jak już wspominaliśmy, za Garethem Williamsem, „menadżerowie uniwersyteccy, którzy podejmują ryzyko i odnoszą sukcesy, są nagradzani. Natomiast niepowodzenia i bierność są karane” (Williams 2004a: 87). Kultura przedsiębiorczości, uważana za nieredukowalny element organizacji przedsiębiorczych, oznacza, że w przedsiębiorczość są zaangażowane w zasadzie wszystkie jednostki uczelniane, w tym (spóźniające się na Zachodzie Europy i pierwsze w krajach transformacji ustrojowej, chociaż w prostej wersji dydaktycznej, a nie zaawansowanej wersji badawczej, jak pokazują badania empiryczne) instytuty i wydziały nauk społecznych i humanistycznych. Przypadek University of Warwick pokazuje, jak ważne jest poszukiwanie zewnętrznych możliwości finansowych i jak pomaga w tym uznawanie poszczególnych jednostek uczelnianych za oddzielne, stosunkowo autonomiczne jednostki finansowe¹⁵⁷.

¹⁵⁷ W Polsce i w innych krajach naszego regionu, odwrotnie niż w Europie Zachodniej, najbardziej przedsiębiorczymi jednostkami uczelnianymi – niestety często w połączeniu z negatywnym wpływem na jakość kształcenia (oraz przede wszystkim na jakość i zakres prowadzonych badań naukowych) – były różne kierunki nauk społecznych, humanistycznych i ekonomicznych, zwłaszcza takie jak nauki polityczne, socjologia, psychologia czy dziedziny związane z biznesem i ekonomią. Liczba prywatnych instytucji w Polsce wzrosła z 3 w 1991 r. do 250 w 2002, 301 w 2005 i 326 w 2008, a większość z nich koncentrowała się na kierunkach związanych z ekonomią. Od początku lat dziewięćdziesiątych istnienie sektora prywatnego przemodelowało polski krajobraz edukacyjny nie do poznania, a w roku akademickim 2008/2009 już 34% studentów uczyło się w szkołach prywatnych. Jednak potencjalną dalszą ekspansję sektora prywatnego w Polsce trzeba ujmować w kontekście przynajmniej dwóch procesów: reformy szkolnictwa publicznego i szerokich zmian demograficznych. Reformy z czasem mogą, choć nie muszą, doprowadzić do wprowadzenia opłat za studia dzienne w sektorze publicznym; nato-

W kontekście europejskich studiów instytucjonalnych, potencjalne nowe źródła dochodu uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują wsparcie finansowe od agend państwowych na niższym poziomie niż poziom rządowy, wsparcie ze strony dużego biznesu, małych i średnich przedsiębiorstw, fundacji filantropijnych, stowarzyszeń zawodowych, fundacji uniwersyteckich oraz składki absolwentów i innych osób, opłaty za studia, w tym opłaty za studia od obcokrajowców, (potencjalnie) studentów studiów drugiego stopnia i studiów podyplomowych, słuchaczy kursów prowadzonych w ramach edukacji ustawicznej itp. W różnych krajach UE źródła te są różne, ale strukturalnie nie różnią się od źródeł amerykańskich. Najważniejszym wyjątkiem jest stosunkowo wysoki udział prywatnych fundacji i filantropii w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych w USA, udział w Europie nieobecny (zob. modele wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych w Europie w EC 2008a)¹⁵⁸.

miast procesy demograficzne prowadzą do nieubłaganego zmniejszenia liczby młodych ludzi, którzy mogliby się podjąć studiowania, gdyby stopa partycypacji w szkolnictwie wyższym pozostała na tym samym poziomie, już jednym z najwyższych w Europie, co jest scenariuszem najbardziej prawdopodobnym.

¹⁵⁸ Jedną z najważniejszych różnic między finansowaniem amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego i (niemal wszystkich oprócz szwedzkiego i angielskiego) systemów europejskich jest istnienie finansowania poprzez filantropię w pierwszym z nich, co prowadzi nas bezpośrednio do Shattocka podziału na fundusze „otrzymane” i „zarobione”. W 2008 r. ukazała się drukiem praca grupy eksperckiej Komisji Europejskiej na temat wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych, której konkluzje nie są zachęcające. Niski poziom przychodów ze źródeł filantropijnych w Europie jest ściśle związany z europejskim kontekstem instytucjonalnym (wysokie podatki i tradycja publicznego finansowania edukacji i badań naukowych). W sytuacji, w której długoterminowa żywotność uniwersytetów, a zwłaszcza ich działalności badawczej staje się coraz większym wyzwaniem, filantropia mogłaby być jednym z dodatkowych źródeł finansowania – jednak droga do jej wykorzystania w Europie (tak jak w Polsce) jest bardzo długa. Raport przypomina, że wszystkie cztery zaproponowane modele filantropii są spotykane w Europie, ale ich zasięg jest niewielki (na końcu spectrum znajdują się *Major Gift Model* z jednej, i *Alumni Model* z drugiej strony, a pośrodku *Foundation Research Model* i *Multi-mode Model*, które w skrócie obejmują tradycyjne granty zewnętrzne finansowane przez fundacje i korporacje, zob. EC

W przedsiębiorczo zorientowanym myśleniu akademickim studenci-klienci prywatnego sektora edukacyjnego chętnie płacą za to, czego oczekują i – jak się wydaje – wcale nie chcą płacić mniej i w zamian dostawać wykształcenia gorszej jakości. Instytucje prywatne jako usługodawcy cieszą się większym prestiżem, jeśli nazbyt nie obniżają cen swoich usług. Kultura niskich cen dominuje na większości publicznych, nawet przedsiębiorczo nastawionych uczelni w Europie¹⁵⁹. Polski przypadek, w którym z 326 uczelni prywatnych w 2008 r. tylko kilka w ostatnich piętnastu latach zostało zamkniętych z powodów finansowych i które rozbudowują swoją infrastrukturę, bazę dydaktyczną i poszerzają ofertę edukacyjną potwierdza, że w sektorze prywatnym nie mamy do czynienia ze zjawiskiem sztucznie zaniżanych cen. W Rosji, jak podkreśla Shattock (we wprowadzeniu do 2004a: 31), „niezwykle istotnym wkładem do przedsiębiorczości uniwersytetów była decyzja rządu centralnego zezwalająca na przyjmowanie studentów ponoszących opłaty za studia”; jest to również polski przypadek, przy zachowaniu licznych różnic (takich jak choćby prawne ograniczenie liczby studentów na płatnych studiach zaocznych/niestacjonarnych).

Potencjalnie nowe źródła przychodów uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują ponadto przychody wypracowane z działalności gospodarczej prowadzonej w kampusie, działalności akademickiej połączonej z funkcjonowaniem firm typu *spin-out* i *spin-off* oraz dochody z praw autorskich, praw własności intelektualnej i patentów. Według badań prowadzonych w Europie, kluczowe dla przedsiębiorczej kadry naukowej i jednostek uczelnianych są systemy zachęt i nagród, przy czym zachęty nie muszą być wyłącznie natury finansowej; mogą być one również związane z prestiżem i reputacją, stopniami kariery academic-

2008a: 53–66). W Polsce w zasadzie w niewielkim zakresie funkcjonują tylko dwa środkowe modele filantropii.

¹⁵⁹ W kilku europejskich studiach instytucjonalnych badano ceny wynajmowania centrów konferencyjnych i centrów sportowych i np. w Wielkiej Brytanii sektor publiczny zaniża ceny wynajmowania swoich obiektów, a zjawisko to jest zwane akademicką „kulturą niskich cen”, *culture of underpricing*.

kiej, zwłaszcza stanowiskami w hierarchii uniwersyteckiej oraz czasem (np. radykalnie mniejsze obciążenia dydaktyczne przyznawane tej części kardy, która odnosi poważne sukcesy w badaniach naukowych)¹⁶⁰. Zbyt daleko idące obcinanie przez centrum uczelni dodatkowych dochodów zewnętrznych wypracowywanych czy otrzymywanych przez jednostki uczelniane czy poszczególnych naukowców jest uznawane za poważną barierę dla przedsiębiorczości. Jak podkreślają Williams (autor pojęcia *enterprising university*, zob. Williams 2004b) i Kitaev, powinna istnieć równowaga pomiędzy tym, co zyskuje na podstawie przedsiębiorczości akademickiej jednostka uczelniana, a tym, co zyskuje instytucja jako całość, zarówno w kategoriach finansowych, jak i prestiżowych (zob. Williams and Kitaev 2005: 139).

Zatem w sensie ogólnym, podstawowy wymiar uniwersytetu przedsiębiorczego – posiadanie zróżnicowanej podstawy finansowania – nie znajduje zastosowania w europejskich instytucjach prywatnych. Ich zdolność (ale i możliwość) korzystania z „trzeciego strumienia” dochodów, zwłaszcza (chyba najbardziej pożądaných) dochodów „wypracowywanych przez siebie” (modelowo reprezentowanych przez Shattocka *earned income* na University of Warwick) jest bardzo ograniczona, jak potwierdzają szczegółowe dane statystyczne analizowanych przypadków z ostatnich dziesięciu lat (zob. dane za ostatnich 10 lat w Shattock 2008: 13). Wysoki stopień finansowego uzależnienia od jednego źródła dochodów (tzn. od opłat za studia) sprawia, że uczelnie prywatne potencjalnie są łatwo podatne na problemy finansowe. Ponieważ są w olbrzymiej mierze instytucjami nastawionymi na kształcenie studentów, nawet jeśli w teorii krajowe prawodawstwo pozwala im na staranie się o publiczne

¹⁶⁰ Zob. zestawienie uniwersytetów amerykańskich i europejskich (tu: włoskich) w *The Future of Europe. Reform or Decline* Alberto Alesiny i Francesco Giavazziego: „różnica tkwi w strukturze zachęt. We Włoszech nie istnieje niepewność *ex ante*, a tym samym nie ma żadnej zachęty, aby pracować ciężiej. Natomiast w USA, przeciwnie, niepewność *ex ante* jest olbrzymia, i równie olbrzymie są zachęty. We Włoszech wchodzisz raz do systemu, i jesteś w nim na zawsze” (Alesina and Giavazzi 2006: 72). Nie inaczej jest w Polsce.

dofinansowanie prowadzonych badań naukowych, w praktyce nie są one w stanie konkurować z uniwersytetami publicznymi o państwowe (czy międzynarodowe) fundusze na badania naukowe. Poszczególne jednostki uczelniane uczelni prywatnych są rzadko nagradzane (ale i równie rzadko karane) za przedsiębiorczość akademicką i rzadko działają jak odrębne jednostki biznesowe czy finansowe (spośród badanych instytucji wyjątek stanowi tu University of Buckingham). Tak często dzieje się to na odnoszących największe sukcesy publicznych uniwersytetach przedsiębiorczych.

4. Wzmocniony rdzeń zarządzania uniwersytetów przedsiębiorczych

Rola Clarka „wzmocnionego rdzenia zarządzania”, drugiego elementu uniwersytetu przedsiębiorczego, w przedsiębiorczości badanych instytucji prywatnych jest niezwykle istotna. W tym aspekcie instytucje prywatne w Europie są w pełni przedsiębiorcze. Nie istnieje w nich potrzeba równoważenia różnych wpływów różnych poziomów instytucji na różnych poziomach zarządzania, nie istnieje również, jak się wydaje, konieczność utrzymywania ciągłej równowagi między poszczególnymi instytutami z pomocą interwencji centrum (czyli z poziomu rektoratu).

W przeciwieństwie do publicznych instytucji przedsiębiorczych (a nawet więcej, w przeciwieństwie do całego sektora publicznego w szkolnictwie wyższym), rola przedstawicielstwa kadry naukowej w centralnych komisjach uczelnianych, w tym w komisjach strategicznych, na uczelniach prywatnych jest poważnie ograniczona. Tradycyjne zarządzanie kolegialne, na przykład poprzez silne senaty uczelni, jest nieobecne, a związki między kadrą naukową i dydaktyczną a administratorami, zarządzającymi, założycielami i właścicielami (nierzadko w jednej osobie) są poważnie ograniczone. Centrum w sposób permanentny zajmuje się zarządzaniem ryzykiem, przy czym tym rodzajem ryzyka, z którym ma ono do czynienia na co dzień, jest ryzyko finansowe. Rola sprowadzania zasobów finansowych na

uczelnie (poprzez utrzymywanie stałej liczby studentów albo jej zwiększanie) jest, jak się wydaje, w olbrzymiej większości instytucji o wiele ważniejsza niż rola przynoszenia badanym instytucjom prywatnym prestiżu poprzez prowadzenie (zaawansowanych) badań naukowych.

W kategoriach struktur zarządzania, podobnie jak w przypadku publicznych uczelni przedsiębiorczych, instytucje prywatne mają potężne centra (rektoraty) i silne zespoły zarządzania, zwykle obejmujące kilku administratorów. Rola wszelkich ciał kolegialnych jest marginalna (najczęściej, jeśli nawet nominalnie istnieją, to wymagana jest jedynie ich formalna aprobata najważniejszych decyzji podejmowanych przez centrum). Większość instytucji prywatnych nie korzysta ze sformalizowanych procedur wewnętrznej alokacji środków finansowych do podejmowania strategicznych wyborów dotyczących przyszłych kierunków rozwoju uczelni. Nie notuje się również poważnego wpływu tzw. nowej biurokracji uczelnianej: zarówno liczba, jak i rola odgrywana przez specjalistów do spraw rozwoju uczelni, ekspertów do spraw transferu technologii, menadżerów projektów międzynarodowych, specjalistów do spraw pozyskiwania funduszy od sponsorów czy do spraw kontaktów z wielkim biznesem jest w sektorze prywatnym w Europie minimalna. Również rola komisji strategicznych, tak fundamentalna dla zarządzania publicznymi uniwersytetami przedsiębiorczymi (zwłaszcza takimi jak szeroko przez Clarka University of Warwick i przez projekt EUEREK Nottingham University), wydaje się w większości przypadków z sektora prywatnego minimalna.

W krajach transformacji ustrojowej unikatową cechą zarządzania w sektorze prywatnym jest praca z kadrami akademicką pracującą równolegle (w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin) w sektorze publicznym. W związku z tym symbioza wartości menadżerskich i tradycyjnych wartości akademickich jest z jednej strony łatwiejsza, ale z drugiej trudniejsza do osiągnięcia. Trudniejsza, ponieważ kadra akademicka wnosi z sobą tradycyjne, dominujące w sektorze publicznym nastawienie kolegialne, a łatwiejsza – ponieważ większa jej część pracuje w sektorze prywatnym nie z racji chęci osiągnięcia (badawczej czy dydak-

tycznej) satysfakcji, ale po to, aby podnieść poziom swoich zarobków, i może w każdej chwili zrezygnować czy próbować przenieść się do innej uczelni. W innych badanych krajach (Hiszpanii, Portugalii czy Wielkiej Brytanii) wieloetatowość kadry akademickiej, funkcjonująca w Polsce do niedawna (do wejścia w życie nowej ustawy w 2005 r.) bez żadnych ograniczeń, jest nie do pomyślenia (standardowo w większości dojrzałych systemów europejskich dopuszcza się pracę profesorów na 1,2 etatu, zob. od strony formalnej Santiago et al. 2008b: 148)¹⁶¹.

¹⁶¹ Wieloetatowość jest patologią dotyczącą wybranych dziedzin nauki: przede wszystkim nauk ekonomicznych, społecznych i humanistycznych. W niewielkim stopniu dotyczy uczelni technicznych i nauk ścisłych. Niezwykle istotna w ocenie dwuetatowości jest porównawcza perspektywa krajów OECD. O ile we wszystkich systemach oba procesy są spotykane, o tyle ich skala nie znajduje porównania, a dotyczące ich regulacje pozostają zostawione poszczególnym instytucjom akademickim. We wszystkich krajach odpowiedź na pytanie o możliwość podjęcia dodatkowego zatrudnienia brzmi identycznie: tak, ale za zgodą instytucji identyfikowanej jako główne miejsce zatrudnienia. Nie ma ani jednego kraju, w którym kwestia wieloetatowości byłaby formalnie rozstrzygana na poziomie prawa o szkolnictwie wyższym, nawet w tych systemach, w których kadra akademicka ma status urzędników państwowych (Belgia, Finlandia, Grecja, Norwegia, Portugalia, Hiszpania; analiza OECD nie dotyczy Niemiec, Santiago et al. 2008b, tabela 8.1 na s. 148). Natomiast systemy zachodnie odwołują się do niezwykle sztywnych reguł zatrudniających instytucji. W takich krajach jak Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Holandia, Hiszpania czy Norwegia, najczęstsze dobre praktyki ustalają maksymalny poziom możliwego zewnętrznego zaangażowania dydaktycznego na 20%. Najczęściej dodatkowa część etatu oznacza możliwość prowadzenia zajęć dla badaczy spoza szkolnictwa wyższego, na przykład z ośrodków naukowych. Wewnętrzne regulacje w uczelniach amerykańskich są jeszcze bardziej sformalizowane. Skalę wieloetatowości w 2009 r. oceniło MNiSW na podstawie danych zebranych ze 115 uczelni państwowych: u jednego dodatkowego pracodawcy będącego uczelnią pracowało 36,9% osób na stanowiskach profesorskich, 12,5% na stanowiskach adiunktów oraz 10% osób na stanowiskach wykładowców, lektorów itp. Stosunkowo duża część kadry akademickiej prowadzi również działalność gospodarczą (i tutaj zależność od stanowisk jest odwrotna: najmniej firm mają profesoria 10,4%, następnie adiunkci 13,2% oraz 15,8% wykładowcy, lektorzy itp., dane MNiSW z 2009 nie obejmują pracy na podstawie umów cywilnoprawnych). Wieloetatowości nie da się nie wiązać z niskimi uposażeniami kadry akademickiej, zwłaszcza w porównaniu z kategorią najlepiej wykształconych (GUS-u i OECD) „profesjonalistów”.

Struktury zarządzania w sektorze prywatnym są nominalnie trójstopniowe (centrum – wydziały – instytuty), lecz w praktyce najczęściej są płaskie (centrum – instytuty bądź szkoły, tak jak w Buckingham), a w mniejszych instytucjach nawet centrum – poszczególni przedstawiciele kadry akademickiej, bez poziomów pośrednich, jeśli nie nominalnie, to w praktyce.

W małych instytucjach prywatnych struktury oraz procedury zarządzania i nadzorowania mogą być uproszczone do minimum. Takie uproszczone struktury są wymieniane w raportach na temat nowych instytucji prywatnych w krajach naszego regionu, które często pojawiły się zupełnie znikąd, pozbawione inwestycji zagranicznych partnerów czy założycieli i pozbawione publicznych subsydiów, i które w pierwszych latach swojej działalności były permanentnie zagrożone problemami finansowymi. W instytucjach tych (w Hiszpanii, Portugalii, Rosji, Mołdawii i Polsce) bardzo silnie ukształtowała się specyficzna kultura finansowego przetrwania. Konsekwencje tej kultury dla stylów zarządzania i praktyk menadżerskich są dalekosiężne: decyzje najważniejsze (a często i mniej istotne) dla instytucji podejmuje kilka (1–5) osób, niemal nie istnieje duch kolegialności (a ciała przedstawicielskie, jeśli istnieją ze względu na wymogi formalne, są najczęściej czysto fasadowe); w praktyce, zwłaszcza w mniejszych instytucjach prywatnych, decyzje podejmują ich rektorzy/właściciele/założyciele (często, przynajmniej do pewnego etapu rozwoju instytucjonalnego, w jednej osobie)¹⁶². Takie uproszczone struktury zarządzania, jak się wydaje, są możliwe tylko w stosunkowo niewielkich instytucjach, które nie mają ambicji prowadzenia badań naukowych i które nie są konkurencyjnymi miejscami pracy dla zatrudnionych w nich wykładowców.

¹⁶² I pod tym względem instytucje prywatne z naszego regionu w większości (pomimo charakteru *non-profit*) przypominają amerykańskie instytucje typu *for-profit* (które rzecz jasna nie mają nic wspólnego z uniwersytetami prywatnymi typu Harvard, Stanford czy Columbia). Zob. przyjazne wobec tego sektora analizy Williama G. Tierneya i Guilberta C. Hentschkego w *New Players, Different Games* (2007).

5. Poszerzone peryferie rozwojowe uniwersytetów przedsiębiorczych

Kolejnym elementem uniwersytetów przedsiębiorczych w sformułowaniu Clarka są ich poszerzone peryferie rozwojowe (które na tradycyjnych uniwersytetach wydają się mieć ograniczony zakres działania, małe możliwości rozwoju i niewielkie znaczenie instytucjonalne). W sektorze prywatnym peryferie akademickie również odgrywają nieznaczną rolę; większość studiów instytucjonalnych ani bezpośrednio, ani nawet pośrednio nie wspomina o ich istnieniu.

Mówiąc najogólniej, na uczelniach przedsiębiorczych pojawia się coraz większa liczba działów czy jednostek, które nie są tradycyjnymi instytutami zorientowanymi na daną dyscyplinę nauki (ani nie są tradycyjnymi działami administracji uczelnianej). Jednostki te przyjmują zwłaszcza formułę interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych centrów badawczych (czy też, jak w USA i Wielkiej Brytanii, instytutów badawczych, *research institutes*) koncentrujących swoje zainteresowania na szerokiej gamie problemów społecznych i ekonomicznych lub na wybranych problemach nauk ścisłych. Poszerzonymi peryferiami rozwojowymi mogą być również jednostki zajmujące się mniej tradycyjnymi formami kształcenia, funkcjonującymi pod takimi hasłami, jak: edukacja ustawiczna, edukacja na odległość czy kształcenie zawodowe. Te nowe instrumenty kształcenia i prowadzenia badań przekraczają dawne uniwersyteckie, dyscyplinarne granice po to, aby otwierać uczelnie na nowe rodzaje badań naukowych (lub na nowe grupy studentów). Takie jednostki znajdują często naturalnego sojusznika w kadrze zarządzającej uczelni – jak powiada Clark, pośród „ulokowanych w centrum przedstawicieli zmian” (2004).

Te nowe, przedsiębiorcze jednostki naukowe i administracyjne zmieniają w sposób fundamentalny charakter uniwersytetu, dodając nowe wymiary do tradycyjnych struktur (instytuty – wydziały – centrum), albo do struktur nowych, bardziej płaskich (instytuty i centrum). Wymagają one innego stylu zarządzania, ponieważ są często jednostkami nietrwałymi, któ-

rych finansowanie opiera się na otrzymywanych kontraktach i grantach badawczych, a zatrudnienie – na terminowych, a nie stałych umowach o pracę. Zarządzanie nimi jest bardziej elastyczne, a relacje między centrum i jednostkami peryferyjnymi stają się często mniej formalne i mniej biurokratyczne. Jednym z powodów tej elastyczności w zarządzaniu jest fakt, że peryferiami tymi są jednostki, w które inwestowane są zewnętrzne fundusze na badania zdobywane w krajowych bądź międzynarodowych konkursach (a nie fundusze dzielone wewnątrzinstytucjonalnie, w ramach uczelni).

Rola nowych centrów badawczych w studiach instytucjonalnych europejskich uczelni przedsiębiorczych jest fundamentalna i często opisywana (choć w badanych instytucjach sektora prywatnego nieistotna). Tego typu centra badawcze przyciągają coraz większe finansowanie zewnętrzne w postaci grantów badawczych i kontraktów z otoczeniem zewnętrznym uczelni. Ich istnienie w ramach uczelni stanowi doskonałe potwierdzenie dwoistej struktury większości uniwersytetów przedsiębiorczych. Z jednej strony mamy do czynienia z tradycyjnymi instytutami akademickimi (i tradycyjnymi dyscyplinami kształcenia i badań naukowych), a drugiej strony z interdyscyplinarnymi czy transdyscyplinarnymi i nietradycyjnymi centrami badawczymi (i interdyscyplinarnymi i transdyscyplinarnymi badaniami naukowymi; czasami również z kształceniem – ale w takim przypadku najczęściej z programami podyplomowymi i krótkimi, specjalistycznymi kursami dla osób spoza kręgu tradycyjnych studentów, na przykład dla pracowników firm). Te peryferie akademickie mogą funkcjonować w ramach tradycyjnych instytutów bądź mogą podlegać bezpośrednio centrum (i tak jest na przykład w Polsce, gdzie większość nowych uniwersyteckich centrów badawczych w sensie finansowym i akademickim podlega bezpośrednio rektoratowi, najczęściej prorektorom do spraw badań naukowych).

Nowe peryferie rozwojowe mogą przyjmować dwie formy: nowych jednostek administracyjnych i nowych jednostek akademickich. Pojawienie się nowych, wyspecjalizowanych jednostek administracyjnych pozostaje w ścisłym związku z nowymi

zadaniami, w których obliczu stają dzisiaj instytucje akademickie – zadaniami nieznanymi instytucjom trwającym w tradycyjnych strukturach i korzystającym przede wszystkim z tradycyjnych strumieni finansowania swoich badań naukowych. Nowe peryferie są w całości nastawione na Clarka trzeci strumień finansowania – czyli w gruncie rzeczy na wszelkie źródła niepodstawowe – państwowe i niepaństwowe (niezależnie od poziomu ich rozdzielania – rządowego, ministerialnego czy regionalnego i lokalnego)¹⁶³. Oraz, rzecz jasna, na drugi strumień finansowania, czyli na konkurencyjnie zdobywane, przede wszystkim państwowe, granty na badania naukowe. Z kolei nowe peryferie administracyjne (i nowe stanowiska) obejmują między innymi biura ds. grantów i kontraktów, ds. badań naukowych i innowacji, ds. transferu technologii, ds. programów strukturalnych UE; powstają również biura zajmujące się nowymi programami akademickimi takimi jak programy wspierania przedsiębiorczości akademickiej itp. Inny typ nowych jednostek, o których wspomina Clark (2004b: 86) to biura ds. kontaktów z przemysłem, ds. kontaktów z absolwentami, ds. konferencji naukowych, ds. kształcenia ustawicznego, ds. projektów kapitałowych itp. Wszystkie one mają rację bytu na uniwersytetach przedsiębiorczych, wszystkie pozostają ściśle związane z trzecim strumieniem finansowania – i wszystkie są potrzebne. Clark nazywa ich

¹⁶³ W systemie konkurencyjnym następuje coraz większa koncentracja środków w coraz mniejszej liczbie najlepszych ośrodków. Wyścig o fundusze zewnętrzne obejmuje wyłącznie uczelnie badawcze, które często w ramach swoich strategii instytucjonalnych stawiają na poszczególne dziedziny nauki, w których mogą liczyć na osiągnięcie doskonałości (wybór pewnych dziedzin strategicznych dla uczelni odbywa się zawsze kosztem innych, pominiętych dziedzin; w skali kraju zob. *Inicjatywa dla Doskonałości* w Niemczech, Japonia: *Centre of Excellence Programme*, USA: *21st Century Competitiveness Act*). Nagroda za zwycięstwo w konkurencyjnym wyścigu jest bardzo znacząca finansowo i prestiżowo. Zgadzam się w pełni z Maciejem Żyliczem, kiedy proponuje następujące uogólnienie: „dobre uniwersytety zachowują daleko posuniętą autonomię wewnętrzną oraz działają w środowisku zewnętrznym, które zmusza je do samodzielnego pozyskiwania funduszy na naukę i dydaktykę. Są to dwa warunki konieczne, ale nie wystarczające, aby uniwersytet stał się 'miejscem kreatywnym' i kształcił 'klasę kreatywną' w rozumieniu Richarda Floridy” (Żylicz 2009: 2).

pracowników „nowymi biurokratami zmian” – którzy przekształcają publiczne uniwersytety i w coraz większym zakresie zajmują miejsce zatrudnionych tam tradycyjnych urzędników państwowych (to coraz szerzej badane w Europie procesy profesjonalizacji uczelni). Do pojawienia się i rozwoju nowych peryferyjnych jednostek wspomagających przyczyniają się nowe możliwości finansowe. Struktura akademicka uczelni przedsiębiorczych poważnie się zmienia za sprawą zarówno nowych peryferii akademickich, jak i nowych peryferii administracyjnych. Nowe, transdyscyplinarne jednostki badawcze o wiele łatwiej znajdują kontakt ze światem zewnętrznym (i z zewnętrznym finansowaniem) niż spora część tradycyjnych instytutów opierających się od dziesięcioleci na jednej dyscyplinie badań naukowych.

Podsumowując: rola poszerzonych peryferii rozwojowych w badanych instytucjach sektora prywatnego w Europie jest marginalna; czasami istnieją w nim nowe interdyscyplinarne czy transdyscyplinarne centra badawcze, ale nie wpływają one na zmianę charakteru tych instytucji, a ich (rzadkie) zaistnienie w ramach instytucji nie niesie z sobą potrzeby wprowadzania nowych stylów zarządzania czy nowych wewnętrznych procedur alokacji środków finansowych. Nie tworzą one również – jak to jest w przypadku przedsiębiorczej części sektora publicznego – równoległej, coraz mocniejszej i coraz lepiej finansowanej (choć głównie samofinansującej się) struktury uczelnianej. Nie przyciągają one również szerzej funduszy z nowych źródeł finansowania, ani nie wydaje się, aby poszukiwały one tak agresywnie jak najbardziej przedsiębiorcze instytucje publiczne nowych dziedzin badawczych.

Marginalna w sektorze prywatnym jest również rola nowych jednostek administracyjnych. Większość nowych stanowisk i nowych jednostek (czy nowych biur) w sektorze publicznym jest związana z nowymi możliwościami finansowania badań naukowych albo z wykorzystywaniem/komercjalizacją wyników badań naukowych, z innowacjami czy kształceniem prowadzonym w kampusach w innych krajach, zarządzaniem prawami autorskimi i patentowymi itp. W instytucjach prywatnych potrzeba istnienia tych jednostek i stanowisk jest nadal niewielka i trudno powiedzieć, czy będzie się zwiększać – zważywszy, że

są one związane przede wszystkim z finansowaniem badań naukowych, które w uczelniach prywatnych w Europie w zasadzie prowadzone są w niewielkim zakresie albo na bardzo przeciętnym poziomie. Tym samym uzyskanie dodatkowych funduszy w rywalizacji z wyspecjalizowanymi jednostkami najbardziej przedsiębiorczych uczelni publicznych (w tych systemach, w których jest to prawnie dopuszczalne) jest niezwykle trudne.

Jednak równowaga władzy w zarządzaniu uczelniami nie zostaje zachwiana z racji funkcjonowania nowych peryferyjnych jednostek badawczych czy kształcących. Bardzo niewielu naukowców pracuje z wyzyskaniem grantów na badania naukowe, bez tradycyjnych umów o pracę, i nie ma potrzeby szukania dodatkowych środków finansowych na krótki czas dla tych naukowców, którym właśnie kończą się granty badawcze (czyli nie korzysta się z tzw. *bridging policy* uczelni publicznych znanej na przykład z Anglii, pozwalającej na przetrwanie okresów bez finansowania zewnętrznego) i którzy czekają na przyznanie nowych grantów. Instytucje te nie mają więc również poważniejszych (a w większości przypadków – nie mają żadnych) problemów z zarządzaniem własnością intelektualną efektów pracy badawczej swojej kadry akademickiej. Wydaje się, że w sektorze prywatnym nie istnieją czytelne cele badawcze, a finansowanie poszczególnych jednostek uczelni prywatnych nie opiera się na osiągnięciu tych celów, czy też na przynoszeniu dodatkowych dochodów związanych z prowadzeniem badań naukowych. Podsumowując rozważania o tym elemencie przedsiębiorczości akademickiej, należy stwierdzić, że w chwili obecnej poszerzone peryferie rozwojowe (akademickie i administracyjne) są w Europie niemal nieobecne w sektorze prywatnym.

6. Tradycyjny rdzeń akademicki, czyli *academic heartland*

Wedle Clarka czwartej cechy uniwersytetów przedsiębiorczych, silne uniwersytety opierają się na silnych instytutach, a uniwersytety przedsiębiorcze zaczynają coraz bardziej opierać się

na instytutach przedsiębiorczych. Centra badawcze rozwijają się i mogą zmieniać tradycyjną równowagę władzy w danej instytucji – najczęściej to one mają więcej możliwości zdobywania finansowania zewnętrznego i to one są często bezpośrednio związane z uniwersyteckim centrum zarządzania (również z racji powodzenia w przyciąganiu na uczelnie dodatkowych funduszy na badania, jak pokazują studia instytucjonalne). Olbrzymie znaczenie oprócz peryferii akademickich wciąż mają tradycyjne instytuty i tam odbywa się zdecydowana część kształcenia i większa część badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach przedsiębiorczych (to właśnie *academic heartland*).

Zagadnienia rozwijania nowej wiedzy na podstawie działań przedsiębiorczych i jej rozpowszechniania, wykorzystywania osiągnięć naukowych w praktyce i mechanizmy transferu technologii wyglądają podobnie w większości prywatnych instytucji europejskich badanych w ramach projektu. Z wyjątkiem specyficznego, szwedzkiego przypadku, Uniwersytetu w Jönköping (który korzysta z tych samych funduszy co inne szwedzkie uniwersytety i który powstał poprzez zmianę statusu prawnego uczelni uprzednio państwowej), żadna z takich instytucji nie posiada parków naukowych i technologicznych, inkubatorów przedsiębiorczości czy też poważnych (własnych, pochodzących ze źródeł prywatnych bądź publicznych) funduszy na badania naukowe¹⁶⁴. Badana kadra naukowa wymienia kształcenie,

¹⁶⁴ Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) w 2008 r. opublikowała niezwykle interesujące wyniki badań parków technologicznych w Polsce (*Benchmarking parków technologicznych w Polsce*, PARP, Warszawa 2008). Otóż prawie jedna trzecia z badanych 32 parków to w rzeczywistości projekty. Ich przyszłość jest niejasna i z trudem podlegają one klasyfikacji (park technologiczny, park naukowy czy park przemysłowy). W żadnym z badanych parków nie działał fundusz podwyższonego ryzyka (*venture capital*). Ponadto instytucje te funkcjonują w dużej mierze w oparciu o fundusze pochodzące z UE (około 53% przychodów), co może w przyszłości generować trudności w finansowaniu ich funkcjonowania (PARP 2008: 198–200). Droga Polski do poziomu funkcjonowania parków naukowych i technologicznych, z jakim mamy dzisiaj do czynienia w Wielkiej Brytanii, Holandii, czy nawet we Włoszech i w Hiszpanii jest długa. W krajach tych jednak od wielu lat z powodzeniem funkcjonują państwowe programy wspierające transfer technologii z uczelni do gospodarki.

seminaria i pisane przez siebie książki jako wkład swoich instytucji do transferu wiedzy. Nie ma poważniejszej różnicy w tym kontekście między University of Buckingham w Wielkiej Brytanii a WSHiG w Polsce, Universidad Cardinal Herrera (UCH) w Hiszpanii czy TCUM (Trade Cooperative University) w Mołdawii. Są to instytucje zajmujące się kształceniem studentów, o bardzo silnym zawodowym komponencie studiów. Nie dysponują one jednak silnym *academic heartland* (czyli rdzeniem akademickim, zapleczem w postaci tradycyjnych instytutów reprezentujących tradycyjne dyscypliny naukowe), ponieważ uczelnia jako całość nastawiona jest na kształcenie studentów w wąskim zakresie dziedzinowym.

Mówiąc ogólnie, i w odniesieniu do sektora publicznego, przedsiębiorczość akademicka nie musi być przypisywana tylko niektórym dziedzinom czy obszarom badawczym – charakteryzuje ona niemal wszystkie dyscypliny naukowe reprezentowane na uniwersytetach przedsiębiorczych (a takie duże uniwersytety jak Twente w Holandii czy Warwick w Wielkiej Brytanii stanowią tu najlepsze przykłady, pomimo że reprezentują dwa przeciwległe bieguny struktury zarządzania: decentralizację w pierwszym przypadku i centralizację w drugim). Rosnącą przedsiębiorczość poszczególnych instytutów potwierdzają następujące cechy (przykład Warwick): stopniowe wrastanie peryferii akademickich w tradycyjny rdzeń uczelni; intensywne budowanie centrów badawczych w ramach istniejących instytutów; budowa ogólnouczelnianej szkoły podyplomowej; i wreszcie wprowadzanie niezwykle atrakcyjnego programu stypendiów badawczych dla naukowców (Clark 1998: 27).

W instytucjach prywatnych w Europie dostępnych jest kilka trybów studiowania (dzienne, zaoczne, weekendowe itp., a w ujęciu statystycznym – *full-time* lub *part-time*); pomimo elastyczności, przynajmniej w niektórych krajach, w otwieraniu nowych kierunków i specjalizacji studiów w zależności od potrzeb, badane instytucje, jak się wydaje, prezentują w ostatnich dziesięciu latach dosyć stabilną i niezmienną ofertę edukacyjną, i to niezależnie często wymienianej w wywiadach potrzeby poszerzania swojego profilu kształcenia. Nie zanotowano też

w tym okresie żadnych poważniejszych zmian w zarządzaniu i strukturach organizacyjnych uczelni prywatnych. Instytucje te dają szerokie możliwości dokształcania w ramach pracy i zdobywania doświadczeń zawodowych przez dużą część studentów (zwłaszcza w Polsce, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Rosji). Część kadry zatrudnionej w niepełnym wymiarze stanowią często ludzie o wysokim prestiżu zawodowym (choć bez doświadczenia akademickiego). W badaniach pojawia się często poczucie dyskryminacji przez państwo instytucji prywatnych w porównaniu z instytucjami publicznymi (zwłaszcza w odniesieniu do praktycznej niedostępności środków na badania naukowe). Zdarza się dosyć często, że ich kadre zasilają wcześniejsi absolwenci. W sensie prawnym ich dostęp do dofinansowania publicznego najczęściej jest zamknięty: w Polsce (do finansowania kształcenia i, do niedawna, do badań naukowych), Wielkiej Brytanii (do kształcenia), Rosji (kształcenia i badań naukowych) oraz Hiszpanii i Mołdawii (kształcenia). Zdarza się również, że teoretyczna dostępność niektórych form grantów badawczych czy typów dofinansowania nie oznacza, że są one dostępne w praktyce w związku z zaciętą rywalizacją z instytucjami publicznymi oraz z wprowadzaniem kategoryzacji instytucji wedle osiągnięć badawczych.

7. Kultura przedsiębiorczości

Ostatnim elementem „uniwersytetu przedsiębiorczego” jest „kultura przedsiębiorczości”. Kultura organizacyjna przejawiająca się w dziedzinie idei, przekonań i wyznawanych wartości, stanowi symboliczną stronę składników materialnych, wyrażanych w pierwszych czterech omawianych poprzednio elementach – powiada Clark. Zmiany obejmują kulturę pracy, a mogą zacząć się od (stosunkowo prostej) *idei instytucjonalnej*, która zostaje następnie przełożona na system przekonań i w końcu staje się kulturą instytucjonalną danej instytucji. Kultura przedsiębiorczości stanowi ważki komponent transformacji uczelni w stronę przedsiębiorczości akademickiej, a pierwsze cztery elementy są

jedynie środkami służącymi do osiągnięcia tego celu (również w badaniach nad przedsiębiorczością w szerokim sensie – a nie tylko w sensie „przedsiębiorczości akademickiej” – rola „kultury przedsiębiorczości” czy „pozytywnego klimatu dla przedsiębiorczości” jest bardzo ważna, obok dwóch innych ważnych czynników – sprzyjających warunków regulacyjnych oraz dobrze zaprojektowanych programów rządowych: „przy obecności pozostałych czynników, środowisko, w którym przedsiębiorczość jest obdarzana szacunkiem, i w którym nie są stygmatyzowane niepowodzenia biznesowe będące wynikiem rozsądnego podejmowania ryzyka, niemal z całą pewnością będzie pozytywne dla przedsiębiorczości”. Kultura odgrywa istotną rolę w determinowaniu poziomu przedsiębiorczości (OECD 1998b: 13, 50).

W analizowanych przez Clarka przypadkach, taka fundująca idea instytucjonalna to na przykład idea „wypracowanego dochodu”, która pojawiła się w następstwie dokonanych przez rząd Margaret Thatcher cięć finansowych na uniwersytecie w Warwick (skonceptualizowana zwłaszcza przez jej ówczesnego sekretarza, Michaela Shattocka) ponad dwadzieścia lat temu. Są to również idee „uniwersytetu przedsiębiorczego” i „waloryzacji wyników badań naukowych”, które zrodziły się w zrazu niewyraźnej formie ponad dwadzieścia lat temu na Universiteit Twente w Enschede w Holandii w czasach, kiedy jej jego rektorem był Frans Van Vught; to zarazem idea zaangażowania się w „innowacje” w latach osiemdziesiątych w Chalmers Institute of Technology w Szwecji (i wyjście przezeń ze szwedzkiego systemu edukacji publicznej w 1994). Fundująca idea instytucjonalna to też idea nawiązywania do „zagadnień północnych” na Lapland University w Finlandii, na typowym uniwersytecie regionalnym położonym na dalekiej północy kraju, i wreszcie to też idea zerwania z funduszami państwowymi i państwową biurokracją leżąca u podstaw utworzenia prywatnego uniwersytetu w Buckingham w latach siedemdziesiątych w Anglii. Czasami wyłaniająca się kultura instytucjonalna bierze się z wizji (najczęściej upartych) jednostek, jak to miało często miejsce w sektorze prywatnym w krajach transformacji ustrojowej w ostatnich dwudziestu latach. Idee zrodzone w głowach takich przedsię-

biorczych jednostek, rektorów i właścicieli uczelni prywatnych, mogą w ciągu dekady zostać przełożone na nową kulturę instytucjonalną i wciąż przyczyniać się do dalszego rozwoju uczelni. Rola podzielenia pewnej wspólnej wizji w ramach instytucji potwierdza też studium instytucjonalne z London School of Hygiene and Tropical Medicine (LSHTM): „wielu ludzi w tej szkole ma bardzo altruistyczne nastawienie i interesuje się jej misją, którą jest poprawa sytuacji zdrowotnej na świecie. Oni naprawdę w to wierzą i właśnie ta misja motywuje ich do pracy. Trzeba być twórczym i pełnym wyobraźni, aby móc się tym zajmować, ale trzeba dbać zarazem o badania naukowe i o ich dalsze finansowanie. Jeśli to jest przedsiębiorczość, to jesteśmy w tym naprawdę dobrzy” (EUEREK case study: LSHTM, 2006: 18). Rola wizji poszczególnych twórczych, często charyzmatycznych jednostek w przekształcaniu uczelni publicznych (University of Warwick i Universiteit Twente) czy w tworzeniu uczelni prywatnych (WSHiG) jest fundamentalna. Nowej kulturze przedsiębiorczości towarzyszy również najczęściej silny wymiar regionalny, istotny dla najbardziej przedsiębiorczych instytucji; w Anglii, Szwecji, Finlandii i Holandii jest on równie istotny jak kształcenie i badania naukowe (i staje się tzw. trzecią misją uniwersytetu).

8. Szansa dla przedsiębiorczości akademickiej: regionalna misja uniwersytetu

Trzecia misja uniwersytetu w kontekście jego przedsiębiorczości wymaga dodatkowego wyjaśnienia: otóż w Europie model rozwoju regionalnego zmienia się obecnie na taki, w którym regiony są coraz bardziej zdane na siebie i mogą coraz mniej liczyć na tradycyjne, kompensacyjne czy wyrównujące, funkcje (i fundusze) państwa. Regiony (ale i miasta – zob. Richard Florida, *Who's Your City? How the Creative Economy Is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life*, Florida 2008 czy wcześniej tegoż *The Rise of the Creative Class*, Florida, 2002)

coraz silniej muszą z sobą konkurować i w tym sensie ich kapitał wiedzy staje się kluczowy dla ich przyszłości ekonomicznej. Szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej (i krajach OECD) jest coraz silniej związane ze swoim regionem – dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie – regionalną misję uniwersytetu. Analizowane uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. Z punktu widzenia funkcjonowania instytucji edukacyjnych i ich finansowania oraz z punktu widzenia studentów i absolwentów olbrzymiej większości instytucji edukacyjnych, owa nowa misja ma znaczenie fundamentalne¹⁶⁵. Zdaje ona zarazem sprawę ze zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu i wreszcie studentów i ich rodziców¹⁶⁶. Wyraźnie formułuje się dzisiaj – stosunkowo nowe – przekonanie, że uniwersytet powinien służyć rozwojowi gospodarczemu (oraz społecznemu i kulturalnemu) swojego regionu oraz że powinno istnieć bezpośrednie przełożenie między jego usługami eduka-

¹⁶⁵ Zob. „Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education” (strona internetowa kilkuletniego projektu prowadzonego przez OECD/IMHE). Zob. również *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs* (OECD 1999a) i *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged* (OECD 2007i).

¹⁶⁶ Trudna do przełamania może być bariera mentalna zastana w instytucjach edukacyjnych, która powoduje, iż zaangażowanie regionalne jest w jakiejś mierze uważane za mniej istotne (i niżej oceniane w ramach samych instytucji) niż na przykład zaangażowanie krajowe czy międzynarodowe (współpraca z dużymi korporacjami, duże projekty międzynarodowe itp.). Jeden z argumentów głosi, że regiony stanowią doskonałe laboratoria badawcze dostarczające szczegółowego materiału porównawczego nawet w rozległych, międzynarodowych badaniach naukowych. Regionalny wymiar badań naukowych i kształcenia powinien przestać być uważany za gorszą, mniej prestiżową opcję; powinien raczej stać się opcją komplementarną i odpowiadającą na zapotrzebowanie najbliższego otoczenia społecznego, lokalnego rynku pracy i potrzeb edukacyjnych mieszkańców regionu czy metropolii.

cyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy. Pojawiło się zatem wobec szkolnictwa wyższego nowe oczekiwanie społeczne – bezpośredni wkład instytucji edukacyjnych w rozwój swoich regionów. Oczekuje się dzisiaj, a dają temu wyraz lokalne i regionalne strategie rozwoju w krajach OECD, że instytucje edukacyjne będą odgrywać aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym swojego najbliższego otoczenia (zob. Krzysztofa Lei uniwersytet jako „organizacja służąca otoczeniu”, Leja 2008: 62–69)¹⁶⁷.

Pojawia się zarazem ważne pytanie, czy uniwersytety angażują się w działania w ramach trzeciej misji głównie po to, aby generować nowe przychody, które pozwalają z kolei na lepsze kształcenie i lepsze prowadzenie badań naukowych – czy też owa trzecia misja staje się pełnoprawną misją uczelni? Czy więc mamy do czynienia z nową rolą uniwersytetu – czy też z nowym sposobem na finansowanie jego dwóch tradycyjnych, podstawowych ról? Bo jeśli to istotnie nowa rola, jak zauważają Williams i Kitaev, to działania te miałyby z kolei pełne prawo do otrzymywania dofinansowania państwowego, tak jak obie misje tradycyjne, czyli kształcenie i badania naukowe (Williams and Kitaev 2005: 128).

Sama idea regionalnej misji uniwersytetu jest stosunkowo nowa, a literatura przedmiotu w ramach badań rozwoju regionalnego obejmuje najwyżej kilkanaście lat. Pojawiła się ona wraz ze zmianą myślenia w ramach szeroko rozumianej polityki regionalnej. Z kolei dopiero od mniej więcej dwudziestu lat zaczęto szerzej uznawać wiedzę naukową i jej rozwój za istotny warunek rozwoju ekonomicznego, wraz z pogłębieniem badań nad kapitałem ludzkim (*knowledge-based economy* to termin ukuty przez OECD, zob. OECD 1996) oraz za warunek wzrostu dobrobytu miast, regionów i państw; pojawiło się wtedy nieznanne przedtem przekonanie, że przyszłość ekonomiczna jednostek, firm, regionów i państw zależy w dużej mierze od ich zdol-

¹⁶⁷ Zob. *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OECD, 1999a oraz John Goddard, „The Response of HEIs to Regional Needs”, Newcastle upon Tyne, 2000.

ności wchłaniania wiedzy i umiejętności jej adaptacji do nowych warunków funkcjonowania. O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrabiania opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj w UE zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wyścig o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym (zob. pomiary konkurencyjności regionów obszaru OECD w *OECD Regions at a Glance 2007*)¹⁶⁸.

W nowej optyce rozwoju regionalnego, każdy region przyjmuje za siebie pełną odpowiedzialność, a polityka krajowa ma wspierać rozwój tego typu regionalnej różnorodności i regionalnej konkurencyjności. W większości krajów OECD rola polityki krajowej w odniesieniu do regionów (w tym rola finansowa) jest mniejsza niż rola samej polityki regionalnej. Funkcjonowanie regionów zależy od wielu obiektywnych czynników (np. położenie, wielkość, bogactwa naturalne itp.), ale najważniejsze pytanie brzmi, czy wykorzystują one w pełni posiadane możliwości, niezależnie od tego, jak możliwości te wypadają w porównaniu z innymi regionami czy metropoliami danego kraju. Uznaje się, że każdy region i każda metropolia posiada jakieś mocne strony, a polityka krajowa musi dostrzegać ich różnorodność. Prze-

¹⁶⁸ Z badań w projekcie badawczym GOODUEP w części poświęconej inwestycjom w parki naukowe i technologiczne wynika, że z edukacją na wyższym poziomie jest również ściśle związany inny czynnik atrakcyjności inwestycyjnej regionów – infrastruktura społeczna (poziom szkolnictwa, ale także ochrona zdrowia, instytucje kultury, rozrywki i wypoczynku, które kształtują dobre warunki życia). Największy wpływ wywierają tutaj liczba i intensywność funkcjonowania instytucji kultury oraz poziom rozwoju infrastruktury turystycznej i towarzyszącej. Te czynniki atrakcyjności mają szczególne znaczenie dla rozwoju sektora zaawansowanych technologii. Jak piszą autorzy z IBNGR, powyższe dwa elementy infrastruktury społecznej „mają niebagatelne znaczenie w przyciąganiu inwestycji ze względu na ich rolę w kształtowaniu jakości życia na danym terenie, która może mieć nawet decydujący głos w ostatecznej fazie podejmowania decyzji lokalizacyjnej. Wysokiej klasy kadra menadżerska [...] chce mieć zapewnione jak najlepsze warunki życia” (IBNGR 2005: 29).

formułowywaniu misji uniwersytetu w Europie Zachodniej towarzyszyły szczegółowe badania socjologiczne, opierające się na systematycznie (centralnie i regionalnie) gromadzonych danych statystycznych i lokalnych badaniach ilościowych i jakościowych na temat relacji rynek pracy – aktualnie dostępna oferta edukacyjna (zob. Fasih 2008). Pokazywały one związek między premią płacową za wykształcenie a kierunkiem ukończonych studiów (oraz ich poziomem i trybem), szanse zatrudnienia w poszczególnych branżach, w tym w branżach uznawanych za najważniejsze dla danego regionu oraz dalsze losy absolwentów na rynku pracy po kilku latach (zazwyczaj trzech i pięciu) od zdobycia wykształcenia i od momentu wejścia na rynek pracy. Opracowania naukowe stawały się publicznie dostępne, przede wszystkim w wersji syntetycznej, łatwo przyswajalnej przez pracodawców, studentów i ich rodziny. Stawały się dobrem publicznym i także komentowanym (zwłaszcza przez lokalne media). Najlepszym przykładem są tu radykalne zmiany zachodzące od kilkunastu lat na uczelniach brytyjskich, a brytyjskie badania rynku pracy absolwentów można uznać za wzorcowe w Europie¹⁶⁹.

W świecie za najbardziej zaawansowane uważa się badania rynku pracy absolwentów w USA prowadzone na poziomie poszczególnych stanów. W obu przypadkach o sukcesie zadecy-

¹⁶⁹ Zob. na przykład analizy dodatkowych (w stosunku do wykształcenia średniego) średnich zarobków w okresie trwania życia, czyli *additional life time earnings*, w zależności od ukończonego kierunku studiów w Wielkiej Brytanii, które pokazują młodym ludziom, że powyżej 300 000 GBP więcej zarobią tylko w medycynie (bezkonkurencyjnie najwięcej), powyżej 200 000 GBP więcej w trzech innych dziedzinach (matematyka i informatyka, nauki fizyczne i środowiskowe oraz inżynieria), powyżej 150 000 GBP więcej w kolejnych czterech (architektura, biznes i finanse, nauki społeczne oraz dziedziny powiązane z medycyną) – natomiast najmniej w skali porównawczej zarobią w *arts and humanities* (w których premia za wykształcenie w zasadzie niemal nie istnieje). W każdym przypadku kobiety zyskują wyraźnie, często dwukrotnie, więcej niż mężczyźni – a w przypadku humanistyki mężczyźni zarabiają mniej niż absolwenci szkół średnich (PriceWaterhouseCoopers 2007: 5). Tego typu analizy nie przebijają się do powszechnej świadomości, nawet gdyby były przeprowadzane na podstawie badań aktywności ekonomicznej ludności.

dowała wola polityczna na poziomie krajowym, możliwości (w tym finansowe) na poziomie lokalnym, zainteresowanie mediów oraz dostępność centralnie prowadzonych badań statystycznych, które pozwoliły na „sytuowanie się” poszczególnych regionów w stosunku do pozostałych (HEFCE 2003). Okazało się, że możliwe jest przeprowadzanie systematycznej i szczegółowej, ilościowej (i opatrzonej obiektywnymi wskaźnikami ilościowymi) analizy aktualnego regionalnego zaangażowania instytucji edukacyjnych (lub jego braku), w tym zaangażowania we wspieranie lokalnego rynku pracy.

Taka radykalna redefinicja polityki regionalnej i poszerzenie jej znaczenia przyniosły z sobą poważne implikacje dla instytucji szkolnictwa wyższego (oraz dla wiązanych z nimi, bardzo często jednak wyolbrzymionych, oczekiwań społecznych i gospodarczych)¹⁷⁰. Uczelnie stają się już nie tylko źródłami inno-

¹⁷⁰ Relacje polskich uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym są słabe (najlepsze, rzecz jasna, uczelnie technicznych). Wszystkie zagraniczne dokumenty poświęcone polskiemu szkolnictwu wyższemu w ostatnich latach podkreślają jego wyjątkowo akademicki charakter oraz nastawienie na własne problemy, a nie na problemy gospodarki i społeczeństwa. Jest to nastawienie coraz silniej krytykowane na poziomie europejskim, zwłaszcza w ramach inicjatywy „New Skills for New Jobs” i strategii *Europe 2020*. Związek oferty edukacyjnej z potrzebami rynku pracy jest w Polsce stosunkowo luźny. Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego w Polsce stwierdził niedawno, że „nie do końca wiadomo, na ile obecne oferty [edukacyjne] odzwierciedlają faktyczne potrzeby rynku pracy. Istnieje mało dowodów, że instytucje tworzące system szkolnictwa wyższego są w pełni przygotowane do tego, aby móc zapewnić swoim studentom kształcenie i szkolenie dostosowane do życia zawodowego. [...] Cały system szkolnictwa wyższego – nie tylko akademicki – jest zorientowany akademicko. W efekcie mamy do czynienia z szeregiem instytucji zazwyczaj – choć nie zawsze – mocno zorientowanych na realizację celów partykularnych, a nie wychodzących naprzeciw interesom szerszego kręgu społeczeństwa, w tym życia zawodowego” (Fulton et al. 2007: 78). W podobnym duchu relacje polskich uczelni z ich otoczeniem podsumował wcześniejszy raport Banku Światowego na temat szkolnictwa wyższego, stwierdzając, między innymi że „w Polsce połączenie tradycji akademickich z niezależną strukturą prawno-finansową sprzyja tworzeniu zamkniętej i niezależnej kultury akademickiej. Szkoły wyższe koncentrują się na edukacji akademickiej i podstawowych badaniach, w małym stopniu uwzględniając potrzeby rynku pracy” (World Bank/EIB 2004: 33). Powszechny jest więc dryf akademicki.

wacji w dziedzinie wysokich technologii, ale przede wszystkim ujmowane są w nowej, szerokiej perspektywie, obejmującej całą (regionalną) tkankę społeczną, w której funkcjonują¹⁷¹.

Brak wyraźnie sformułowanej regionalnej misji uniwersytetu, który skutkuje między innymi niezgodnością oczekiwań lokalnego rynku pracy (a często wręcz – krajowego rynku pracy) i lokalnej oferty edukacyjnej, zwłaszcza na wyższym poziomie, podkreślają liczne ostatnio opublikowane międzynarodowe raporty na temat Polski¹⁷². Typowe uniwersytety (nie tylko zresztą w Polsce) uważają, że odpowiadają na ogólnonarodowe potrzeby rynku pracy, co doskonale odzwierciedla ich tradycyjny, elitarny¹⁷³ charakter z okresu sprzed umasowienia szkolnictwa wyższego (czyli w Polsce – w zasadzie sprzed 1989 r.). Zarazem związki między edukacją a rynkiem pracy (i bezrobociem) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe. Edukacja sama w sobie nie jest panaceum na bolączki społeczne rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP na temat polskiego rynku pracy, za zasadnicze czynniki uznaje się również rozwiązania instytucjonalne, często niedotyczące bezpośrednio rynku pracy, ale wywierające nań poważny wpływ – rozwiązania prawne nadmiernie ograniczające swobodę działalności gospodarczej, wysoki fiskalizm, niską efektywność administracji publicznej, wysokie koszty zmiany miejsca zamieszkania. Ponadto klin podatkowy, jakość pośrednictwa pracy, dostęp do informacji na temat rynku pracy, niektóre przepisy prawa pracy itp. (UNDP 2007a: 192). Edukacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na rynek pracy, ale nie jest czynnikiem jedynym. Stąd walka z bez-

¹⁷¹ Zob. Peter Arbo and Paul Benneworth, *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE, 2006, s. 6–22.

¹⁷² Na przykład raport OECD: *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, by Oliver Fulton, Paulo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawas and Elsa Hackl. Paris: OECD, 2007, raport UNDP: *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, Warszawa: UNDP, 2007 (pod red. Urszuli Sztanderskiej) czy też raport Banku Światowego: *Tertiary Education in Poland*, Warsaw: World Bank/EIB, 2004.

¹⁷³ System szkolnictwa wyższego w krajach komunistycznych był wewnętrznie spójny, ale niewydajny, pełen zamaskowanych nierówności i wysoce elitarny (Barr 2005: 209, Barr 1994: 261–264).

robociem poprzez edukację nie wystarcza, nawet przy najlepszym dopasowaniu podaży i popytu na pracę oraz dopasowaniu oferty edukacyjnej do rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP, „bez zniesienia innych barier niż edukacyjne, a więc tych, które występują na rynku pracy i w całej gospodarce, nawet najlepsze rezultaty edukacji nie będą spożytkowane w kraju. Szanse realizacji planów zawodowych pozostaną bowiem za mało obiecujące, by zatrzymać najlepiej wykształconych” (UNDP 2007a: 210). Sektor prywatny w Polsce, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym, wydaje się o wiele bardziej świadom swojej regionalnej roli i swoich ścisłych związków z regionalnym rynkiem pracy (niestety czym innym jest świadomość wagi związków z rynkiem pracy, a czym innym praktyczna chęć i możliwość elastycznego reagowania na potrzeby rynkowe w ofercie edukacyjnej).

W olbrzymiej większości krajów OECD regionalna misja instytucji edukacyjnych jest uznawana dzisiaj za naturalną. Również w większości przypadków zmiana orientacji z tradycyjnej (ogólnonarodowej, luźno powiązanej z lokalnym rynkiem pracy absolwentów) na regionalną w przypadku uczelni najmniej i średnio prestiżowych przychodziła z trudem, była procesem długotrwałym i wymagała silnych bodźców wspierających ze strony władz państwowych. Wymagała również zmiany nastawienia krajowych i lokalnych mediów oraz akcji informacyjnej skierowanej zarówno do pracodawców, jak i do potencjalnych i aktualnych studentów. Za klucz do sukcesu uznawano przełamywanie asymetrii informacyjnej – wiedza na temat rynku pracy i losów absolwentów lokalnych uniwersytetów, poszukiwanych miejsc pracy, oczekiwań płacowych studentów, absolwentów (i pracodawców) miała stopniowo stawać się wiedzą publiczną¹⁷⁴. W tym sensie uniwersytet przedsiębiorczy to rów-

¹⁷⁴ W Polsce nie prowadzi się kompleksowych badań poziomu zadowolenia absolwentów ze studiów ani w momencie wychodzenia z systemu szkolnictwa wyższego, ani w trakcie zdobywania pierwszych doświadczeń zawodowych. Nie istnieją powszechnie dostępne, coroczne wyniki badania studentów ostatniego roku, które w wielu krajach pomagają dokonywać wyboru miejsca i kierunku studiów przyszłym studentom oraz pomagają w poprawianiu

niez coraz bardziej uniwersytet o rozbudowanej misji regionalnej. W tym aspekcie, jak się wydaje, instytucje prywatne wydają się co najmniej równie dobrze (Europa Zachodnia), albo nawet lepiej (nowe kraje UE) przygotowane do pełnienia ważnych ról regionalnych (w ramach kształcenia studentów oraz tzw. *third mission activities*, zob. Laredo 2007)¹⁷⁵.

funkcjonowania instytucji biorących udział w badaniu. Polska nie dysponuje pełną informacją na temat poziomu zadowolenia studentów ze studiów oraz poziomu przydatności zdobytych umiejętności i kwalifikacji w odniesieniu do kraju, regionów, województw, miast i poszczególnych instytucji edukacyjnych. W Polsce nie tylko istnieje asymetria informacyjna między instytucjami a przyszłymi studentami decydującymi o wyborze danej uczelni. Informacji na ten temat wręcz brak, ponieważ nie jest zbierana w skali kraju i nie jest publicznie udostępniana. Wzorcem może być program brytyjski NSS *The National Student Survey*, o ponadsześćdziesięcioprocentowym poziomie zwrotności w piątym roku funkcjonowania, obejmujący wszystkie publicznie finansowane uczelnie angielskie, oparty na ankietach internetowych. Drugim wzorcem może być amerykańskie badanie NSSE, *National Student Engagement Survey*, obejmujące 1200 instytucji, natomiast wzorcem badania absolwentów może być kanadyjski *National Graduates Survey*. Innym kompleksowym wzorcem może być program australijski: *Graduate Destination Survey*, *Course Experience Questionnaire* i *Australasian Survey of Student Engagement*. W ogóle bardzo niewiele wiemy o studentach: Polska dopiero w 2009 r. zdecydowała się na udział w czwartej edycji wieloletnich, ogólnoeuropejskich badaniach *EUROSTUDENT* (*Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, ostatnia, trzecia edycja 2005–2008, zob. *Eurostudent* 2008).

¹⁷⁵ Zob. również analizy tzw. fenomenu Cambridge (*Cambridge Phenomenon*), które podkreślają wielokierunkowy rozwój nawet najbardziej zaawansowanych (w Europie) obszarów inwestycyjnych – „tam, gdzie funkcjonują firmy wysokich technologii, pracujący w nich ludzie nadal potrzebują infrastruktury wypoczynkowej, szpitali, pralni, restauracji itp.” (Eatwell 2005: 227), co w całości potwierdzają kolejne książki Richarda Floridy o *creative class* (Florida 2002, 2008a), która potrzebuje pełnej obsługi przez rozrastającą się klasę usług. Zarazem może jednak pojawić się problem zwany w literaturze socjologicznej „efektem Aspen”: z powodu wzrostu cen nieruchomości klasa średnia i niższa obsługująca mieszkańców Aspen (nauczyciele, policjanci, pracownicy kompleksów wypoczynkowych) musi dojeżdżać do pracy z coraz większych (do 80 km) odległości, a zarazem jest niezbędna do ich funkcjonowania. Wysokie zarobki w skoncentrowanych ośrodkach wysokich technologii mogą prowadzić do podobnych zjawisk, chociaż na mniejszą skalę (zob. książkę Roberta H. Franka o „zostawaniu w tyle” amerykańskiej klasy średniej, *Falling Behind. How Rising Inequality Harms the Middle Class*,

9. Wnioski

Postaramy się podsumować punkt po punkcie rozważania o przedsiębiorczości akademickiej instytucji prywatnych (zgodnie ze schematem pojęciowym zaproponowanym przez Burtona Clarka).

1. Europejskie instytucje prywatne uważane są za mniej przedsiębiorcze niż instytucje publiczne. Ich dostęp do funduszy na badania naukowe (zwłaszcza publicznych) – który najczęściej jest warunkiem pojawienia się tzw. kultury przedsiębiorczości – jest bardzo ograniczony. Są one jednak często (bardzo) dobrymi instytucjami dydaktycznymi. Ich najważniejszym zmartwieniem w większości przypadków (zwłaszcza gdy rozwój uczelni wiązał się z kosztowną rozbudową infrastruktury) jest przetrwanie, ponieważ ich głównym źródłem finansowania są opłaty za studia. Liczba studentów podlega stałym fluktuacjom i jest związana również z czynnikami zewnętrznymi, na przykład ze zmianami demograficznymi w społeczeństwie. Ich misje i strategie wypracowywane są przez same instytucje i polityka państwowa wobec szkolnictwa wyższego nie wywiera na nie (jak dotąd) większego wpływu¹⁷⁶. W porównaniu z sektorem publicznym obserwuje się niewiele przykładów rozwoju nowej wiedzy z prowadzonej w sektorze prywatnym działalności przedsiębiorczości akademickiej; zarazem dosyć trudno się je zmienia jako instytucje – okrzepłe struktury instytucjonalne mogą trwać przez lata w niemal niezmienionych formach. Nie istnieją poważne związki między zmianami w strukturach *management*

Berkeley: University of California Press, 2007); coraz powszechniej klasa średnia musi „zarabiać więcej aby utrzymywać się w tym samym miejscu” (Brown and Lauder 2001: 2).

¹⁷⁶ Świetnym przykładem takiego wpływu mogłoby być rozważane w Polsce wprowadzenie opłat za czesne w sektorze publicznym oraz kilkuletnie kontraktowanie zajęć dydaktycznych przez państwo w obydwu sektorach – uważane przez nas pośrednio za próbę ratowania sektora prywatnego w obliczu pogarszającej się sytuacji demograficznej. Drugi przykład oznaczałby przesadną wiarę w centralne możliwości planowania podaży i popytu na absolwentów, co w dojrzałych systemach nie jest praktykowane. Zob. Kwiek and Arnhold 2010.

i *governance* a pojawianiem się działań i zachowań przedsiębiorczych. W ostatnich dziesięciu latach nie zanotowano równie poważniejszych zmian w strukturze ich przychodów – najważniejszym źródłem finansowania niepodstawowego i niepaństwowego są opłaty za studia we wszystkich badanych przypadkach. Kadra naukowa i dydaktyczna oraz same instytucje w zasadzie nie podejmują ryzyka akademickiego związanego z badaniami naukowymi (typu *frontier research*, znanych z najlepszych instytucji sektora publicznego), natomiast same instytucje stosunkowo często są zmuszane do podejmowania ryzyka finansowego (nowe inwestycje są finansowane najczęściej z kredytów bankowych, przede wszystkim w krajach naszego regionu). Ich kadra oprócz kształcenia (i ewentualnie publikacji naukowych, jednak najczęściej o zasięgu lokalnym lub krajowym) w zasadzie nie wymienia innych sposobów rozpowszechniania wyników badań.

W sektorze prywatnym funkcjonuje niewielka ilość mechanizmów transferu wiedzy i transferu technologii (oraz ich komercyjnego wykorzystywania). Panujący klimat instytucjonalny – „kultura przedsiębiorczości” tak charakterystyczna dla przedsiębiorczych uczelni państwowych w Europie – nie sprzyja rozwojowi wykorzystywania i komercjalizacji wiedzy naukowej. Rywalizacja z innymi instytucjami odbywa się o studentów (i ich opłaty), a nie o wyższy poziom badań naukowych. Rola zachęt finansowych i systemów nagród dla zatrudnionej kadry (w ramach uczelnianej polityki zarządzania zasobami ludzkimi) jest – ogólnie mówiąc i w olbrzymiej większości przypadków – marginalna. Bariery przedsiębiorczości mają wyraźnie wymiar lokalny – narodowy (odmienne historie i tradycje uczelni, inne motywacje ich założycieli, inny status prawny i finansowy, inne regulacje podatkowe itp.), a nie europejski.

2. Zróźnicowana podstawa finansowania, kolejny element uniwersytetu przedsiębiorczego wedle Burtona Clarka, na uczelniach prywatnych nie znajduje swojego odzwierciedlenia. Ich zdolność (ale i możliwość) korzystania z „trzeciego źródła” dochodów, zwłaszcza (chyba najbardziej pożądanym) dochodów „wypracowywanych przez siebie” (Shattocka *earned income*),

jest bardzo ograniczona. Wysoki stopień finansowego uzależnienia od jednego źródła dochodów (od czesnego) sprawia, że są one łatwo podatne na problemy finansowe. W praktyce nie są w stanie konkurować z uniwersytetami publicznymi o państwowe fundusze na badania naukowe. Oddzielne jednostki uczelniane są rzadko nagradzane (czy karane) za swoją przedsiębiorczość (bądź jej brak) i stosunkowo rzadko funkcjonują w charakterze wydzielonych jednostek biznesowych, jak to często bywa na najbardziej przedsiębiorczych uczelniach publicznych (wyjątkiem wśród badanych uczelni jest tu University of Buckingham). Nie dysponują czytelną polityką zachęt skierowaną do tej części kadry akademickiej, która potencjalnie mogłaby poszukiwać niepodstawowych (*non-core*) źródeł dochodu – czyli w przypadku uczelni prywatnych, źródeł innych niż wnoszone przez studentów opłaty za studia. Nie mają one dostępu do centralnych funduszy rządowych – ale również najczęściej do funduszy, którymi dysponują różne agendy rządowe i do trzeciego strumienia finansowania, choćby do źródeł prywatnych (kontraktów z firmami, wsparcia z fundacji filantropijnych itp.).

Procentowy udział wpływów z darowizn płynących od absolwentów, z kontraktów na badania naukowe, z patentów, z fundacji czy ze środków finansowych wypracowanych na operacjach prowadzonych w kampusie w ich dochodzie jest marginalny. Nie istnieją systemy zachęt (finansowych czy prestiżowych) do poszukiwania niepodstawowych źródeł dochodu, ale zarazem nie ma też potrzeby utrzymywania i modyfikowania skomplikowanych formuł alokacji środków finansowych w finansowaniu poszczególnych instytutów, ani też potrzeby utrzymywania równowagi między centrum i jednostkami uczelnianymi poprzez wysublimowane i sformalizowane techniki obcinania ponadprzeciętnych dochodów i rozdzielania ich pomiędzy inne jednostki (*top-slicing* i *cross-subsidization*). W kontekście Clarka „różnicowanej podstawy finansowej”, jeśli przedsiębiorczość akademicką w sektorze prywatnym traktować poważnie, dochód pozapodstawowy oznaczałby paradoksalnie dochód ze wszystkich innych źródeł niż opłaty za studia, a przedsiębiorczość w aspekcie finansowym oznaczałaby zmniejszanie uza-

leżnienia od jedyne go i najważniejszego źródła finansowania (co nie udało się w żadnym z badanych przypadków – uzależnienie to najczęściej przekracza 90–95% przychodów w badanych instytucjach europejskiej, w Polsce w 2008 r. wynosiło 92,4%, GUS SWF 2009: 320).

3. Ważna jest natomiast rola „wzmocnionego rdzenia zarządzania” w przedsiębiorczości akademickiej sektora prywatnego. Nie wydaje się, aby istniała potrzeba równoważenia wpływów (i rozładowywania napięć i konfliktów) na różnych poziomach tych instytucji ani też utrzymywania stałej równowagi pomiędzy poszczególnymi instytutami poprzez stałą interwencję centrum (rektoratu). W przeciwieństwie do publicznych instytucji przedsiębiorczych, tutaj rola kadry naukowej w zarządzaniu i jej udział w pracach komisji na poziomie centralnym (oraz w radach uczelnianych na tym poziomie) jest bardzo ograniczony. Zarządzanie kolegialne zdarza się niezwykle rzadko i raczej w trybie formalnym, a nie praktycznym, a związki między kadrą naukową z jednej a administratorami, założycielami czy właścicielami z drugiej strony są ograniczone. Centrum musi stale sobie radzić z zarządzaniem ryzykiem i rozumieniem jego natury, przy czym najważniejszym ryzykiem, z którym radzić sobie muszą uczelnie prywatne na co dzień jest ryzyko finansowe. Struktury zarządzania, podobnie jak w przypadku publicznych uczelni przedsiębiorczych, instytucji prywatnych składają się z potężnych centrów i silnych zespołów zarządzania, zwykle obejmujących kilku administratorów. Rola komisji strategicznych, tak fundamentalna dla zarządzania publicznymi uniwersytetami przedsiębiorczymi, wydaje się minimalna. Poważniejszej roli nie odgrywa też Clarka nowa biurokracja: zarówno liczba, jak i rzeczywista rola specjalistów do spraw rozwoju, ekspertów do spraw transferu technologii, do spraw zdobywania dodatkowych funduszy zewnętrznych itp. jest niewielka. Struktury zarządzania są nominalnie trójstopniowe (centrum – wydziały – instytuty), lecz w praktyce są one często płaskie (centrum – instytuty bądź szkoły), a w mniejszych instytucjach nawet centrum – poszczególni przedstawiciele kadry akademickiej, bez poziomów pośrednich.

4. Podobnie marginalna jest w badanych instytucjach prywatnych rola „poszerzonych peryferii rozwojowych”. Czasami pojawiają się w nich nowe centra badawcze, ale nie zmieniają one charakteru tych instytucji, ponieważ – najczęściej z braku finansowania – odgrywają one niewielką rolę i ich istnienie nie prowadzi do wprowadzania nowych stylów zarządzania czy nowych wewnętrznych procedur alokacji środków finansowych. Nie tworzą one równoległych, coraz silniejszych akademicko i finansowo struktur uczelnianych, które konkurowałyby ze strukturami tradycyjnymi. Nie przyciągają nowych źródeł finansowych, ani nie angażują się – wzorem swoich odpowiedników z sektora publicznego – w agresywne poszukiwanie nowych, obiecujących obszarów badawczych. Marginalna jest również rola nowych jednostek administracyjnych, tak ważnych dla badanych publicznych instytucji przedsiębiorczych. Większość nowych stanowisk i nowych jednostek uczelnianych w najbardziej przedsiębiorczej części sektora publicznego wiąże się z nowymi, najczęściej zewnętrznymi możliwościami finansowania badań naukowych, komercjalizacją i wykorzystaniem ich wyników, innowacjami, zarządzaniem prawami autorskimi i patentami itp. W badanych instytucjach potrzeba istnienia tych jednostek i stanowisk jest nadal niewielka. Równowaga władzy w zarządzaniu nie zostaje zatem zachwiana z racji funkcjonowania nowych peryferyjnych jednostek badawczych czy kształceniowych. Bardzo niewielu naukowców pracuje przy wykorzystaniu grantów na badania naukowe, bez tradycyjnych umów o pracę czy kontraktów na usługi edukacyjne (w przypadku wieloletowości rozpowszechnionej w krajach naszego regionu). W związku z tym, w chwili obecnej poszerzone peryferie rozwojowe są niemal nieobecne w sektorze prywatnym w Europie.

5. Niemal wszystkie badane instytucje prywatne są zatem zaangażowane w badania naukowe jedynie w minimalnym zakresie lub nie angażują się w nie wcale. Rywalizacja z instytucjami publicznymi, w kontekście ogólnego braku dostępu (zarówno w teorii, jak i w praktyce) do publicznych środków na badania naukowe oraz do prywatnych środków na badania prowadzone na rzecz gospodarki i biznesu oznacza rywalizację

o studentów (i ich opłaty za studia). Drugim czynnikiem istotnym dla misji i strategii przyjmowanych przez badane instytucje prywatne jest niepewność dotycząca liczby przyszłych studentów – ich liczba może podlegać znacznym fluktuacjom. Nie znajduje tu potwierdzenia trend obserwowany w instytucjach publicznych: że oto pomimo wewnętrznej rywalizacji uniwersytety przedsiębiorcze pokazują wysoki stopień wewnętrznej współpracy, zwłaszcza w staraniach o granty na badania naukowe. Współpraca dotyczy niemal wyłącznie kształcenia, a nie innych tradycyjnych bądź nowych zadań uczelni.

Rola konkurencji na uczelniach publicznych staje się coraz ważniejsza, a dotyczy przede wszystkim zewnętrznym źródeł finansowania. Ogólny efekt rywalizacji zarówno w naukach humanistycznych, jak i naukach ścisłych jest niezwykle pozytywny, nawet jeśli obraz instytucji odnoszących największe sukcesy w tej rywalizacji (owych *research-intensive universities*) różni się w sposób fundamentalny od obrazu instytucji tradycyjnych i nieznających szerszej rywalizacji. Z większości studiów instytucjonalnych można wysnuć mocny wniosek, że bez rywalizacji o fundusze (wewnętrzne, ale przede wszystkim zewnętrzne) obecne uniwersytety przedsiębiorcze nie stałyby się takimi, nawet gdyby były najlepsze w wybranych dyscyplinach i były doskonale w prowadzonych badaniach naukowych i oferowanych formach kształcenia. Instytucje prywatne w tym (lokalnym, krajowym, regionalnym czy globalnym) wyścigu o zewnętrzne fundusze nie biorą udziału. Paradoksalnie, obca jest im coraz bardziej dominująca w krajach zachodnich kultura konkurencji (i współpracy), najczęściej o silnych podstawach rynkowych, finansowych i prestiżowych¹⁷⁷.

6. W związku z powyższym, pojęcie „przedsiębiorczości akademickiej” w odniesieniu do badania prywatnych instytucji edukacyjnych wymaga dalszych adaptacji. W analizowanych tu badaniach instytucjonalnych uczelni prywatnych z pięciu (Bur-

¹⁷⁷ Jednym z niewielu wymiarów konkurencji w sektorze prywatnym są (niemal wyłącznie krajowe) rankingi uczelni, prezentowane dorocznie przez krajowe czasopisma.

tona Clarka) elementów konstytutywnych uniwersytetu przedsiębiorczego, być może udałoby się potwierdzić istnienie dwóch-trzech: wzmocniony rdzeń zarządzania, zintegrowana kultura przedsiębiorczości (i być może, ale tylko w niektórych przypadkach i w niewielkim zakresie, stymulujący rdzeń uczelni, jej *academic heartland*). W sektorze tym w zasadzie nie istnieje zdywersyfikowanie źródeł finansowania i nie ma rozbudowanych peryferii rozwojowych (akademickich i administracyjnych). Potwierdzenie tego trendu wymagałoby jednak pogłębionych rozważań teoretycznych, analiz funkcjonowania uczelni w poszczególnych narodowych systemach edukacyjnych i kolejnych studiów instytucjonalnych (prowadzonych również w innych krajach europejskich). Być może interesujące możliwości otwierałaby praca teoretyczna i empiryczna nad szerszym pojęciem „dynamiki prywatne-publiczne” w europejskim szkolnictwie wyższym, która obejmowałaby zarazem – w odniesieniu do obydwu sektorów – zagadnienia *academic entrepreneurship*, *cost-sharing* i przyszłości badań naukowych w przyszłych, daleko bardziej zróżnicowanych systemach edukacyjnych Europy. Badania te zostawiamy sobie jednak na przyszłość, szczególnie wówczas, gdyby radykalnie wzrastał udział z opłat za czesne w systemach europejskich, w systemach zachodnich rosłaby stopa partycypacji w sektorze prywatnym do poziomów znanych w systemach naszego regionu, a jednocześnie sektor prywatny byłby w stanie radykalnie zwiększyć swój udział w badaniach naukowych. Dodajmy, że przynajmniej w pierwszych dwóch aspektach sytuacji takiej nie można wykluczyć w perspektywie 5–10 lat.

Dostępność szkolnictwa wyższego i rola rynku w edukacji w kontekście transformacji ustrojowych

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale zmiany w systemach szkolnictwa wyższego ujmujemy z perspektywy trzech powiązanych z sobą zagadnień. Pierwszym jest dostępność edukacji na wyższym poziomie i równość szans edukacyjnych (czyli klasyczna problematyka wiążąca *access* i *equity*) oraz wyjątkowość polskich doświadczeń transformacji systemu szkolnictwa wyższego w ostatnich dwudziestu latach. Polska jest uważana za jeden z niewielu krajów transformacji ustrojowej, w których w praktyce powiodły się starania o dostępne szkolnictwo wyższe i w których udało się osiągnąć zmniejszenie (nie: wyeliminowanie) nierówności w dostępie do niego. Drugim zagadnieniem, ściśle związanym z pierwszym, jest rola i legitymizacja społeczna napędzanego przez siły rynkowe sektora prywatnego w edukacji, ponownie z odwołaniami do rozwoju prywatnego szkolnictwa wyższego w Polsce. Jego rozwój ujmujemy tutaj jako jedną z dróg umożliwiających poważne zwiększenie dostępności szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnego kryzysu finansowania (czyli zaciskania pasa, *financial austerity*) uniwersytetów publicznych w krajach transformacji ustrojowej. Trzecim zagadnieniem, którym się tutaj zajmujemy, są relacje między reformami usług publicznych (albo kryzysem państwa dobrobytu w krajach na-

szego regionu) i zmieniającym się prywatnym i publicznym szkolnictwem wyższym – w kontekście rosnącej rywalizacji o (słabe, a w niektórych przypadkach bardzo słabe) środki publiczne. Podejmujemy tu również krótką dyskusję na temat agendy społecznej naszego regionu oraz różnych dróg prowadzących do prywatyzacji szkolnictwa wyższego w kontekście prywatyzacji innych usług publicznych, zwłaszcza ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. Powyższe zagadnienia są z sobą wyjątkowo ściśle związane w tych krajach transformacji ustrojowej, w których rynkowa orientacja publicznych instytucji edukacyjnych jest silna i w których nowe instytucje prywatne mają duży udział w rynku usług edukacyjnych.

2. Równość szans w dostępie do edukacji na wyższym poziomie

W tej części rozdziału skoncentrujemy się na sprawiedliwym/ równym dostępie (w sensie anglosaskiego *equitable access*) do edukacji¹⁷⁸: czyli, definicyjnie, na możliwości podjęcia kształcenia na poziomie wyższym w stosunkowo równy sposób przez ludzi z różnych środowisk i o różnym pochodzeniu społecznym, ekonomicznym i kulturowym (Usher and Cervenán 2005: 2). Równy dostęp do kształcenia na wyższym poziomie oznacza, że osoby o jednakowych zdolnościach i umiejętnościach powinny mieć takie same szanse na studiowanie, niezależnie od ich statusu społecznego, a przede wszystkim – statusu materialnego. Zasada równego dostępu do szkolnictwa wyższego oznacza jednocześnie w praktyce daleko idącą dywersyfikację systemu. Postkomunistyczne kraje transformacji ustrojowej z jednej strony stają dzisiaj w obliczu wyzwań dobrze znanych w zaможных krajach OECD (i związanych na przykład z globalizacją i/lub europeizacją, niespotykaną w historii ekspansją systemów edukacyjnych, potężnymi siłami rynkowymi, dużymi

¹⁷⁸ Przypomnę tylko raz jeszcze, że, tak jak w całej książce, z powodów technicznych terminem „edukacja” posługuję się w odniesieniu do edukacji na wyższym poziomie.

i rosnącymi ograniczeniami finansowymi, postępującymi lub planowanymi reformami sektora publicznego i reformami finansów publicznych, rosnącymi naciskami na rozliczalność instytucjonalną uczelni, nowymi mechanizmami zapewniania jakości kształcenia i badań naukowych, nowymi systemami akredytacji instytucjonalnej itp., zob. World Bank 2002, Johnstone 2003, Johnstone and Bain 2001, Kyvik 2009, Marginson and van der Wende 2007, Slaughter and Rhoades 2004, Slaughter and Leslie 1997, Newman et al. 2004, Teixeira et al. 2004, Enders and Jongbloed 2007, Amaral et al. 2009, Schwartz and Westerheijden 2004, Maassen and Olsen 2007, Amaral et al. 2008 czy Paradeise et al. 2009). Jednak z drugiej strony, w sposób być może nawet bardziej dramatyczny, stają one również dzisiaj w obliczu kombinacji wyzwań właściwych krajom postkomunistycznym w Europie. Takie wyzwania niesie z sobą bezprecedensowe w historii ostatnich dziesięcioleci przejście od systemów elitarnych do systemów masowych, a w niektórych przypadkach nawet systemów powszechnych (czyli takich, w których wskaźnik scholaryzacji brutto przekracza 50%, a przykładami są tu już między innymi Estonia, Łotwa, Węgry, Litwa, Polska, Rosja, Słowenia i Ukraina) w warunkach permanentnego finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym; oraz takich wyzwań, które biorą się z przemian ekonomicznych prowadzących w stronę dojrzałej gospodarki rynkowej¹⁷⁹.

Z międzynarodowej perspektywy porównawczej obecne starania o zwiększanie równości szans (*equity*) w dostępie do edukacji na wyższym poziomie w większości krajów postkomuni-

¹⁷⁹ Przyjmuję tutaj (za Nicolasem Barrem z London School of Economics) pewną logikę transformacji w krajach naszego regionu. Obywatele krajów, które dzisiaj znajdują się już w UE zakładali w okresie transformacji trzy cele – wyższy standard życia, porównywalny ze standardem życia w Europie Zachodniej; większą wolność jednostki; oraz „powrót do Europy”. Waga każdego z nich była inna w krajach przechodzących transformację, której przyświecały dwa kierunki polityczne – przejście od centralnego planowania do systemu rynkowego i przejście od totalitaryzmu do bardziej demokratycznych form rządzenia. Zakończona sukcesem transformacja doprowadziła do akcesji do UE (Barr 2005: 3, 20). Droga od *transition* (Barr 1994) do *accession* (Barr 2005) zajęła państwom naszego regionu piętnaście lat.

stycznych w praktyce się nie powiodły (jak to ujął Bank Światowy już dziesięć lat temu w odniesieniu do krajów naszego regionu i krajów Azji Środkowej, „od czasu przełomu ustrojowego, niesprawiedliwości w dostępie do możliwości edukacyjnych zwiększyły się”, a poziom uczestnictwa w edukacji „idzie w złym kierunku” zwłaszcza, co prawda, na poziomie podstawowym i średnim, World Bank 2000a: 28, 30). Niesprawiedliwości w dostępie do szkolnictwa wyższego istnieją nadal, tak jak czynniki blokujące szerszy rozwój systemów edukacyjnych i ich otwarcie na szersze grupy społeczne. Niektóre są głęboko osadzone w strukturach społecznych i instytucjonalnych odziedziczonych po epoce komunistycznej, inne są natury organizacyjnej albo proceduralnej, powiązane z polityką edukacyjną i procedurami, które można zmienić, a zatem można na nie wpływać nieco łatwiej (zob. Skilbeck 2000: 3).

Pojawiają się również nowe kierunki w polityce edukacyjnej prowadzące do bardziej otwartych i bardziej sprawiedliwych systemów edukacyjnych, szerzej odzwierciedlających strukturę społeczną danego kraju¹⁸⁰. Gospodarki krajów transformacji ustrojowej potrzebują siły roboczej, która jest „bogata w wiedzę” (*knowledge-rich*), a ich systemy edukacyjne właśnie się rozszerzają; pomimo dramatycznych zmian, różnica w poziomie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym między najważniejszymi gospodarkami OECD i większością krajów naszego regionu nadal się nie zmniejszyła (i tak w ramach OECD, poziom ten na pierwszym roku studiów (*entry rates*). W USA, Australii, Norwegii sięga 70%, w Finlandii, Szwecji i Nowej Zelandii pomiędzy 70 i 80%; w Polsce i na Węgrzech jest równie wysoki i osiąga od-

¹⁸⁰ Zob. np. uwagi krytyczne o polskim systemie edukacyjnym, który jest rzecz jasna stosunkowo otwarty – ale nie odzwierciedla polskiej struktury społecznej. Niedawny raport OECD na temat Polski wyraźnie zwraca uwagę na zasadniczy brak różnicy między sektorem publicznym i prywatnym w tym sensie, że oba są *academically-driven*, *inward-looking* i *backward-looking* (Fulton et al. 2007: 46–47), a raport Banku Światowego, w kontekście problemu równości szans, wspomina wręcz o groźbie dziedziczenia dostępu do najlepszych uczelni publicznych (przez dzieci z uprzywilejowanych warstw społeczno-ekonomicznych (World Bank/EIB 2004: 25).

powiednio 70 i 69%, ale na Słowacji i w Czechach jest wyraźnie niższy i wynosi odpowiednio 40 i 33% (zob. OECD 2005a: 242, UNESCO 2006: 120–124). Zagadnienie, w jaki sposób poszerzać dostępność szkolnictwa wyższego w sposób relatywnie sprawiedliwy w warunkach zaciskania finansowego pasa w krajach transformacji ustrojowej w Europie nie było dotąd szerzej badane. Wydaje się, że w tym kontekście niedoceniana jest rola sektora prywatnego, jak pokazuje historia takich krajów jak Polska, Rumunia, Bułgaria czy Estonia¹⁸¹.

W Europie silnie ścierają się z sobą dwa odmienne podejścia do kształcenia – dostęp dla wszystkich chętnych do studiowania na zasadzie prawa dostępu do wszystkich usług publicznych lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów na podstawie dotychczasowych, mierzalnych wyników w nauce. W krajach anglosaskich i skandynawskich dominuje idea równego dostępu do szkolnictwa wyższego. Upraszczając, ideałem strategicznym polityki edukacyjnej w tych krajach jest taka struktura systemu szkolnictwa wyższego, która stanowi bezpośrednie odzwierciedlenie struktury społecznej. Przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje zatem w założeniu przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, co wiąże się ze strategiczną ideą poszerzania dostępu do edukacji (*widening access* lub *widening participation*, zob. Osborne 2003, Pennell and West 2005, Skilbeck 2000, Usher 2004)¹⁸².

¹⁸¹ O innych drogach poszerzania dostępności do edukacji, zob. np. Bastedo and Gumpert 2003 o USA; Deer 2005 o Francji; Ertl 2005 o Niemczech; Kaiser and Vossensteyn 2005 o Holandii; Mateju et al. 2003 o Czechach; HEA 2004 o Irlandii; Kearney 2001 w kontekście zmian globalnych oraz Osborne 2003a i Osborne 2003b w kontekście zmian w Europie.

¹⁸² Równość szans w ocenie raportu OECD nt. polskiego szkolnictwa wyższego nie znajduje się pośród „priorytetów polityki szkolnictwa wyższego w Polsce. Jeśli chodzi o dostęp do szkolnictwa wyższego, polityka kładzie nacisk głównie na ogólny wzrost rekrutacji, a nie zajmuje się bezpośrednio kwestią równości dostępu, która wiąże się raczej z kwestią różnic we wskaźnikach uczestnictwa pomiędzy grupami studentów – ze względu na płeć, pochodzenie społeczno-ekonomiczne, miejsce zamieszkania lub niepełnosprawność”. I dalej: „wzrost szkolnictwa wyższego w Polsce zawdzięczano głównie: (i) powiększaniu liczby miejsc w nowych instytucjach o niższym

Idea ta wiąże się jednak bardzo silnie z problematyką dywersyfikacji szkolnictwa wyższego. W tradycyjnych systemach edukacyjnych Europy kontynentalnej dominowała do niedawna idea selektywnego i limitowanego dostępu do szkolnictwa wyższego opartego na wynikach w nauce. W Polsce udało się otworzyć tradycyjnie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego na nowe grupy społeczne po 1989 r. – jak się wydaje, zwłaszcza w sensie ilościowym – dzięki procesom prywatyzacji (zob. Kwiek 2009a, Kwiek 2010) – zewnętrznej (a więc dzięki powstaniu prężnego sektora prywatnego) i wewnętrznej (czyli dzięki powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych/niestacjonarnych w sektorze publicznym). W skali globalnej najczęstszym rozwiązaniem dylematu finansowania gwałtownie rosnących systemów edukacyjnych – z powodów demograficznych (coraz młodsze społeczeństwa Trzeciego Świata) i socjologiczno-ekonomicznych (wiara w ekonomiczną moc wykształcenia, poparta globalnymi danymi porównawczymi na temat wysokiej premii płacowej za wykształcenie) – jest rozwój płatnego, nieselektywnego i nieelitarnego systemu prywatnego o orientacji zawodowej, kształcącego przede wszystkim na studiach pierwszego stopnia. Największym polskim problemem pod tym względem jest wartość wykształcenia (i wartość dyplomów) otrzymywanego w okrojonym trybie niestacjonarnym, czyli wartość ponad połowy wszystkich nowych dyplomów (79% z sektora prywatnego i 37% z sektora publicznego w 2007 r.).

Warto postawić pytanie, dlaczego w Polsce, w przeciwieństwie do większości krajów transformacji ustrojowej Europy Środkowej i Wschodniej oraz Azji Środkowej (jak również krajów Zachodnich Bałkanów) okres transformacji postkomunistycznej przyniósł z sobą, jak się wydaje – chociaż nie analizujemy tu szczegółowo problematyki równości szans edukacyjnych i nie-

statusie; (ii) wprowadzeniu dyskryminującej polityki opłat w instytucjach publicznych; (iii) rozszerzeniu płatnego sektora prywatnego. Oznacza to, że studenci w niekorzystnej sytuacji mogli zyskać dostęp przede wszystkim do instytucji o niższym statusie, w tym tych znajdujących się w mniejszych miejscowościach, które są zazwyczaj instytucjami pobierającymi czesne” (Santiago et al. 2007: 36).

równości edukacyjnych analizowanej dokładnie w licznych pracach polskich badaczy¹⁸³ – zmniejszenie nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego? I to zarówno w kategoriach dostępu typu I (*ile?*), jak i – a może przede wszystkim – w kategoriach dostępu typu II (*kto?*; w systemach sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego, przekrój studentów przypomina coraz bardziej przekrój społeczeństwa jako całości, co pokazuje „indeks sprawiedliwości edukacyjnej”, rozwijany przez Alexa Ushera i Amy Cervenán, 2005: 14 nn.)¹⁸⁴. Co leżało u podstaw niewątpliwego sukcesu polskiej polityki edukacyjnej z perspektywy sprawiedliwego/równego dostępu do szkolnictwa wyższego. Świadectwem tego jest na przykład wzrost udziału studentów z rodzin o niższym kapitale społecznym i niższym statusie

¹⁸³ Zwłaszcza Henryka Domańskiego, Ireneusza Białeckiego, Ryszarda Borowicza, Krystyny Szafranec, Ewy Świerzbowskiej-Kowalik, Krzysztofa Wasielewskiego, Zbigniewa Sawińskiego i innych.

¹⁸⁴ Zgadza się tu choćby z Ireneuszem Białeckim, który już po upływie pierwszej dekady po upadku komunizmu w Polsce twierdził, że „nierówności maleją raczej niż rosną, choć wiele zależy od tego, jak je definiować i mierzyć. Opinia o wzroście nierówności cieszy się większym powodzeniem medialnym i politycznym. Dlatego jest tak często ostatnio przytaczana, chociaż nie jest, moim zdaniem, prawdziwa” (Białeckie 2002). Pytanie o malejące nierówności nie jest równoznaczne z pytaniem o ich istnienie: przypomnijmy konkluzje raportu MEN z 2000 r. „Dostępność wyższego wykształcenia – materialne i społeczne uwarunkowania”: „szanse na podjęcie studiów wyższych, i zapewne także n a ich ukończenie, młodych ludzi ze środowisk o niskim poziomie wykształcenia są kilkakrotnie mniejsze niż szanse młodych ludzi pochodzących ze środowisk o relatywnie wysokim poziomie wykształcenia. [...] Poziom wykształcenia środowisk rodzinnych przesądza nie tylko o szansach realizacji aspiracji edukacyjnych. W istotny sposób determinuje także sposób realizowania tych aspiracji. Młodzi ludzie ze środowisk o relatywnie niskim poziomie wykształcenia znacznie częściej niż młodzież z rodzin o wysokim poziomie wykształcenia pdejmują trudniejszą i mniej efektywną drogę osiągnięcia wyższych kwalifikacji. Częściej trafiają na studia zaoczne niż na stacjonarne, łatwiej im dostać się do szkół wyższych zawodowych niż na studia magisterskie, mają większe szanse na podjęcie nauki w niewielkich szkołach w nowych ośrodkach niż na studiowanie w tradycyjnych ośrodkach akademickich. [...] stosunkowo często decydują się na naukę w szkołach niepublicznych przyjmujących wszystkich kandydatów lub stosujących mniej skomplikowane procedury kwalifikacyjne” (Świerzbowska-Kowalik i Gulczyńska 2000: 158–159).

materialnym i społecznym, zwłaszcza z rodzin wiejskich, z 2% w 1990 r. do 10% w 2002 i 20% w 2005 oraz wzrost całkowitej liczby studentów z około 400 000 w 1990 do niemal 2 000 000 od roku 2005 w kolejnych latach (zob. OECD 2006a i OECD 2006b, Raport Młodzi 2005)?¹⁸⁵

Uważamy, że można postawić następującą hipotezę dotyczącą sukcesu Polski (którą można by poddać sprawdzeniu również w innych wybranych krajach naszego regionu): kluczową rolę w bezprecedensowych zmianach w szkolnictwie wyższym prowadzących do szerszego dostępu do edukacji na wyższym poziomie odegrały siły rynkowe, prywatyzacja (w obydwu formach: rozwój sektora prywatnego i rozwój płatnej części sektora publicznego, czyli studiów zaocznych), specyficzna forma przedsiębiorczości akademickiej (inaczej niż w krajach zachodnich – związana z kształceniem, a nie z badaniami naukowymi) uczelni publicznych oraz swoista konkurencja o studentów w ramach płatnej formy studiów (równoległe ze ścisłą symbiozą, przede wszystkim kadrową) między uczelniami publicznymi a prywatnymi, która pojawiła się wraz z pierwszymi uczelniami prywatnymi w 1990 r.¹⁸⁶ Konkurencja ta stawiała się coraz bar-

¹⁸⁵ Jednocześnie dane dotyczące Polski nie muszą być jednoznaczne – np. Bank Światowy w swoim najnowszym opracowaniu, na podstawie analizy BAEL GUS dochodzi do wniosku, że nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego w latach 2003–2007 rosły (World Bank 2010: 38 nn.).

¹⁸⁶ Przypomnijmy, co w 1989 r. o transformacjach instytucji w ogóle napisali James G. March i Johan P. Olsen z perspektywy instytucjonalizmu w naukach politycznych, a co można bezpośrednio odnieść do niespodziewanego pojawienia się instytucji sektora prywatnego w edukacji: „Długofalowy charakter przekształceń sam w sobie niełatwo daje się kontrolować. Łatwiej jest wywołać zmiany przez wstrząs, niż sprawować kontrolę nad ewolucją nowego układu instytucji oraz procedurami będącymi następstwem tego wstrząsu” (March i Olsen 2005: 84). Dzieje się tak, ponieważ „zmiany instytucjonalne rzadko urzeczywistniają wcześniejsze intencje swoich inicjatorów. Zmian nie można ściśle kontrolować. Taka perspektywa jest jednak myląca, gdyż zakłada, że intencja jest jasna, ustalona i unitarna. Zrozumienie przekształceń instytucji politycznych wymaga uświadomienia sobie, że często występują różnorodne, niekoniecznie spójne intencje, że nierzadko intencje są niejednoznaczne, że stanowią one część systemu wartości, celów i postaw, który osadza intencje w strukturze innych przekonań i aspiracji oraz że ta

dziej instytucjonalnie wymagająca, a istniała między uczelniami publicznymi i prywatnymi, samymi uczelniami publicznymi i samymi uczelniami prywatnymi. Z kolei duch przedsiębiorczości akademickiej związanej z badaniami naukowymi pojawił się przynajmniej w niektórych segmentach najlepszych uczelni publicznych i, chociaż bardzo okazjonalnie, na niektórych uczelniach prywatnych, a (specyficznej) przedsiębiorczości akademickiej związanej z kształceniem – w dużej części obydwu sektorów. Obok potężnej (i tradycyjnej, trwającej od dziesięcioleci) rywalizacji o bezpłatne miejsca na dziennych studiach na uczelniach publicznych, od początku lat dziewięćdziesiątych pojawiła się możliwość studiowania na nowych, prywatnych uczelniach (na początku w olbrzymiej większości wyłącznie na poziomie licencjackim) oraz na płatnych studiach zaocznych oferowanych przez uczelnie publiczne.

W ciągu piętnastu lat (1990–2005) polski system szkolnictwa wyższego powiększył się pięciokrotnie, otwierając się o wiele szerzej – chociaż z różnych przyczyn nie od razu – na środowiska społeczne reprezentowane na uczelniach jedynie marginesowo w czasach stosunkowo elitarnych i zamkniętych uniwersytetów czasów komunizmu. Studentów przybywało regularnie aż do połowy pierwszej dekady nowego wieku (zatrzymanie dalszych wzrostów systemu nastąpiło trwale dopiero w 2005 r. i trwa do dzisiaj) i coraz większa ich część, zwłaszcza na początku wieku, pochodziła z rodzin tradycyjnie uboższych kulturowo i ekonomicznie. Rosnącej dostępności szkolnictwa wyższego towarzyszyły mechanizmy finansowania poprzez czesne,

struktura wartości i intencji jest kształtowana, interpretowana i tworzona w toku zmian zachodzących w instytucji. „Instytucje określają i przeddefiniują cele w trakcie podejmowania decyzji i dostosowywania się do presji środowiska, a początkowa intencja może być trudna do odnalezienia” (March i Olsen 2005: 85, podkr. moje MK). Chyba właśnie tak wyglądałaby odpowiedź na temat intencji przyświecających zmianom wprowadzającym sektor prywatny w 1990 r. w Polsce, niezależnie od tego, jakie dzisiaj prezentujemy ich historyczne interpretacje. W skali globalnej, jak pisał Daniel C. Levy, zmiany te były chaotyczne i nieskoordynowane, a rozwój całego sektora prywatnego w ostatnich dwudziestu latach, przede wszystkim w krajach transformacji ustrojowej, był całkowicie nieoczekiwany (Levy 2002a: 3).

które z kolei w 1998 r. uzupełniono mechanizmami kredytów studenckich¹⁸⁷. Co zadziwiające, i dla nas niezwykle w tym rozdziale interesujące, podobne zjawisko – przynajmniej w takiej skali – nie pojawiło się w innych krajach transformacji ustrojowej. Polska reprezentuje także wyjątkowo wysoki indywidualny poziom zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe (abstrahując od tego, czy w indywidualnych przypadkach są to inwestycje prywatne, czy publiczne, czyli od tego, czy ponoszone są przez państwo poprzez podatki, czy przez studentów i ich rodziny poprzez czesne), czyli bardzo wysoką premię płacową za wyższe wykształcenie – poziom dochodów absolwenta uczelni w latach 1998–2004 wynosił około 160% przeciętnego dochodu¹⁸⁸. Poziom ich bezrobocia był w tym okresie stosunkowo niski, niemal porównywalny z poziomem rejestrowanym w najważniejszych gospodarkach europejskich.

Sektor publiczny stosunkowo szybko znalazł własny sposób radzenia sobie z chronicznym, strukturalnym i głębokim niedofinansowaniem, zwany przez nas *wewnętrzną prywatyzacją* polskiego szkolnictwa wyższego (w odróżnieniu od *prywatyzacji zewnętrznej*, czyli otwierania nowych, prywatnych instytucji: zaczął oferować w coraz większym zakresie płatne studia zaoczne). Ten model studiowania był znany przed 1989 r., ale jego rola była stosunkowo ograniczona w tym okresie, a dostępność ograniczała się do pracujących dorosłych, którzy nie ponosili kosztów studiów. Od połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia radykalnie zatem wzrosła finansowa rola opłat za studia podejmowane w tym modelu, zarówno w budżetach poszczególnych uczelni, jak i w całości budżetu szkolnictwa wyższego. Po 1989 r. studenci zaoczeni w olbrzymiej mierze byli w tradycyjnym wieku dla podejmowania studiów w Polsce (19–

¹⁸⁷ Kontekst amerykański kredytów studenckich, zob. w Johnstone 2005; a kontekst globalny – w Salmi and Hauptman 2006.

¹⁸⁸ Najwyższy poziom zwrotu z inwestycji w edukację na poziomie wyższym (zdobytą w programach typu A i zaawansowanych programach badawczych) spośród krajów OECD notują Węgry (275%), a za nimi są Stany Zjednoczone i Finlandia (odpowiednio 198 i 188%, OECD 2005a: 130, zob. Boarini and Strauss 2007).

24 lata) i najczęściej nie byli w stanie dostać się na bezpłatne miejsca na tych samych uczelniach. Przez ostatnich dziesięć lat, udział wpływów z opłat za studia zaoczne w budżecie instytucji publicznych był bardzo wysoki, chociaż różnił się znacząco w zależności od typu instytucji. Bez tej specyficznej formy prywatyzacji, charakterystycznej w różnej mierze dla większości krajów transformacji ustrojowej w Europie (zob. Levy and Slantcheva 2007, Wells et al. 2007, Tomusk 2006), prowadzącej do coraz większego finansowego uzależnienia od studentów zaocznych, polski sektor państwowy wyglądałby dzisiaj zupełnie inaczej. Chociaż byłoby mu ciężko przetrwać trudne czasy ekonomicznie, to zarazem nie byłby ukształtowany przez kulturę stosunkowo łatwego (na części wydziałów) pieniądza, którego zdobywanie nie wymagało od kadry akademickiej w zasadzie żadnych specjalnych umiejętności – poza dydaktycznym, niekonkurencyjnym trwaniem w publicznym systemie. Po niemal dwudziestu latach obowiązywania takiej kultury dydaktyki, kadra akademicka z dużymi oporami będzie musiała powracać – w sytuacji zmian demograficznych i szerszych zmian w świadomości studentów – do prestiżowych na gorszych uczelniach, a na najlepszych uczelniach – do podstawowych zadań, czyli uprawiania badań naukowych.

Wygodne funkcjonowanie w bezpiecznym, subsydiowanym przez państwo, dofinansowywanym stosunkowo lekką ręką, pozbawionym jakiejkolwiek konkurencji systemie szkolnictwa publicznego, bardzo często w powiązaniu z równoległym funkcjonowaniem administracyjno-dydaktycznym w sektorze prywatnym spowodowało uwiad chęci i możliwości uprawiania badań naukowych na średnim poziomie (zachowując odpowiednie proporcje i pamiętając o ograniczeniach strukturalnych) z czasów sprzed 1989 r. Nas interesuje jednak pozytywny aspekt tych procesów, mianowicie ekspansja polskiego systemu edukacyjnego. Gdyby nie otwarcie się uczelni publicznych na setki tysięcy nowych studentów, ekspansja owa byłaby całkowicie uzależniona od rozwoju sektora prywatnego, który nie byłby w stanie sprostać niespodziewanie rosnącym wymaganiom edukacyjnym polskiej młodzieży. Przez ostatnich dziesięć lat

instytucje publiczne były coraz bardziej uniezależnione od dotacji państwowych, których udział w strukturze przychodów uczelni zmniejszył się z 71,4% do 66,2% w przypadku uniwersytetów i z 56,3% do 51,6% w przypadku akademii (dziś: uniwersytetów) ekonomicznych. Jedynym wyjątkiem były w tym okresie uczelnie techniczne, w przypadku których udział dotacji państwowych pozostawał przez ostatnich dziesięć lat taki sam i wynosił około 80% (dane GUS SWF 1998–2008).

Potężną transformację struktury populacji studentów w sektorze publicznym w okresie ostatnich dwóch dekad można z powodzeniem wiązać z pojawieniem się na początku lat dziewięćdziesiątych tego nowo odkrytego źródła finansowania niespodziewanie biedniejących w pierwszej dekadzie przekształcenia ustrojowego instytucji publicznych. Skutkiem tego dzisiaj 36,5% studentów w sektorze publicznym stanowią studenci zaoczni (zwani dzisiaj niestacjonarnymi) w porównaniu z 81,6% studentów zaocznych w sektorze prywatnym w 2008 r. (GUS SWF 2009: 49). Koszty tej ekspansji w odniesieniu nie do studentów, ale do kadry akademickiej i jej etosu, kultury funkcjonowania na uczelniach, indywidualnego rozwoju oraz do kultury instytucjonalnej naszych uczelni przyjdzie nam dopiero płacić w formie rosnącego zapóźnienia badawczego polskich uczelni w stosunku do innych krajów OECD i UE i braku konkurencyjności polskich naukowców w staraniach o międzynarodowe, głównie unijne, środki na badania naukowe.

Niezależnie od tego, jakie dzisiaj prezentujemy interpretacje tych procesów oraz do jakich ówczesnych oficjalnych dokumentów uniwersyteckich byśmy sięgali, trzeba podkreślić, że najważniejszym wymiarem prywatyzacji wewnętrznej był od samego początku wymiar finansowy (a nie np. motywacja związana z poszerzaniem dostępu do edukacji czy też z jego sprawiedliwością/równością, czyli stawiany w centrum debat politycznych w krajach zachodnich w okresie masyfikacji ich systemów problem *widening participation* czy też *equitable access to higher education*). Istniał jeden główny cel: dodatkowe dochody dla kadry akademickiej i, poniekąd pośrednio, dodatkowe dochody dla uczelni w postaci narzutów instytucjonalnych. Na

uczelniach pojawiły się dwa rodzaje studentów (dzienni i zaoczeni, niemal zawsze słabsi pod względem akademickim), dwa rodzaje programów nauczania (zwykły i okrojony merytorycznie i kadrowo program dla studentów zaocznych) i dwie części tygodnia – dni powszednie i weekend (oddawany na potrzeby studentów zaocznych). Dodatkowo, z perspektywy społecznej dostępności studiów, coraz bardziej, zwłaszcza na tych kierunkach studiów, które tradycyjnie prowadziły do najlepiej płatnych i najbardziej prestiżowych zawodów, takich jak prawo, ekonomia, finanse, pojawiły się dwa rodzaje studentów. Pierwszą grupę stanowili ci o dużym kapitale społecznym i kulturowym (zazwyczaj wywodzący się z rodzin o średnim i wysokim statusie społecznym i ekonomicznym, czyli z rodzącej się klasy średniej), drugą zaś oraz ci, którzy pochodzili z rodzin o niższym statusie społecznym i ekonomicznym, o niższym kapitale społecznym i kulturowym (i którzy przed 1989 r. w praktyce, pomimo prób preferencyjnego traktowania i wykorzystywania formuły punktów za pochodzenie społeczne, byli skutecznie odcinani od studiów).

Studenci o wysokim kapitale społecznym i kulturowym, upraszczając, studiowali w zasadzie na bezpłatnych studiach dziennych, a studenci o niższym kapitale – studiowali na płatnych studiach zaocznych lub na płatnych dziennych lub zaocznych studiach w sektorze prywatnym, wydając na poprawianie dochodów kadry akademickiej i samych uczelni publicznych w pierwszym przypadku i poprawiając dochody kadry akademickiej z sektora publicznego i budując nowy sektor prywatny w przypadku drugim. Ekspansja ilościowa polskiego systemu edukacyjnego otworzyła go na nowe segmenty społeczeństwa, ale owi nowi studenci w większości trafiali na gorsze pod względem akademickim formy studiów, czyli albo na studia zaoczne do sektora publicznego, albo do sektora prywatnego. Prywatyzacja sektora publicznego nie zmieniła w sposób zasadniczy społecznego składu populacji studenckiej na elitarnych uniwersytetach, chociaż wraz z ekspansją całego systemu, słabsze grupy społeczno-ekonomiczne są szerzej na nich obecne, zwłaszcza w ramach płatnych studiów zaocznych i w ramach

kierunków tradycyjnie mniej prestiżowych (i prowadzących do mniej lukratywnych zawodów)¹⁸⁹.

Ekspansja owa w praktyce oznaczała zmieniony skład społeczny populacji studentów w szkolnictwie wyższym jako całości: tradycyjnie zamknięty i elitarny system otworzył się na nowe segmenty społeczeństwa (dzięki – jak powiedziałby Martin Carnoy – reformom typu *finance-driven*, czyli tutaj: prywatyzacji; a nie reformom *equity-driven* czy *competitiveness-driven*, jak w wielu innych systemach europejskich, zob. różnice założeń trzech typów reform w Carnoy 1999: 37–46). W okresie komunizmu poziom uczestnictwa w szkolnictwie wyższym był stosunkowo niski, a dostęp doń – zamknięty: liczba studentów wynosiła pomiędzy 250 000 i 470 000 (w szczytowym okresie lat siedemdziesiątych)¹⁹⁰. Co ciekawe, o ile całkowita liczba miejsc w sektorze publicznym w latach 1990–2007 zwiększyła się o 225% (z 400 000 w 1990 do 1 300 000 w 2007), o tyle całkowita liczba miejsc najcenniejszych, czyli miejsc w systemie bezpłatnym, zwiększyła się tylko o 165% (z około 300 000 do około 800 000). Na trzech najlepszych polskich uniwersytetach (UW, UJ i UAM) liczba studentów studiów dziennych, zwłaszcza magisterskich, zwiększyła się w tym samym czasie o nie więcej niż 100%. Oznacza to w praktyce, że najlepsze polskie uniwersytety (które w kontekście zachodnim nazywałoby się uniwersytetami badawczymi, czyli *research-intensive*) nie otwierały się tak sze-

¹⁸⁹ Ale z pewnością nie mamy w Polsce do czynienia z sytuacją, w której najbardziej elitarne uczelnie to – jak Oxford i Cambridge w Wielkiej Brytanii (i w dużej mierze uniwersytety Ivy League w USA) – *closed shop of the middle classes* czy *gatekeepers to the elite* (Furlong and Cartmel 2009: 17). Jak piszą Brown i Hesketh: „najlepsze” firmy chcą rekrutować „najlepszych” ludzi, którzy najprawdopodobniej kształcą się na „najlepszych” uniwersytetach, ponieważ to do nich jest najtrudniej się dostać” (Brown and Hesketh 2004: 11). Polski system edukacyjny jest nieporównywalnie bardziej otwarty na mobilność społeczną (co historycznie przypisywać można epoce komunistycznej, a praktycznie – funkcjonującej niemal dwadzieścia lat mobilności studentów i wieloletowości kadry akademickiej).

¹⁹⁰ W 1965 r. liczba studentów wynosiła 252 000, w 1970 r. – 331 000, w 1975 r. – 468 000, w 1980 r. – 454 000, w 1985 r. – 341 000 i w 1989 r. – 377 000 (Duczmal 2006: 187).

roko na nowych studentów w dziennym trybie studiowania, jak pokazywałyby zbiorcze, ogólnopolskie statystyki, w warunkach niedofinansowania infrastruktury itp., aby uniknąć przeludnienia i ostrego pogorszenia jakości kształcenia (choć największy wzrost liczby studentów był na wybranych kierunkach: prawnych, ekonomicznych czy pedagogicznych). A zatem opłaty za studia jako nowe źródło finansowania sektora publicznego istotnie zmieniły skład społeczny polskich studentów, ale zarazem najlepsze polskie uczelnie, jak się wydaje, nie dopuszczały do radykalnego pogarszania się jakości kształcenia w przypadku swoich tradycyjnych (również tradycyjnych w sensie pochodzenia społeczno-ekonomicznego) studentów dziennych. Powszechnie krytykowane pogorszenie jakości kształcenia w sektorze publicznym ogólnie dotyczyło przede wszystkim owych nowych studentów płatnych studiów zaocznych/niestacjonarnych.

Koszty takiej bezprecedensowej ekspansji systemu szkolnictwa wyższego w Polsce są jednak poważne, a jej negatywne konsekwencje wymagają szczegółowego namysłu (i równie szczegółowych badań socjologicznych). Koszty te to choćby niski poziom jakości kształcenia w systemie jako całości i problemy z finansowaniem publicznego szkolnictwa wyższego (OECD 2006b: 18, OECD 2006c: 105 nn.) oraz rosnące napięcie między rozwojem ilościowym/ekspansją systemu a standardami jakości kształcenia i badań naukowych, zwłaszcza w połowie lat dziewięćdziesiątych (OECD 2006a: 14). Ekspansja systemu edukacji w Polsce powinna być ujmowana w kontekście porównawczym najważniejszych gospodarek OECD i wybranych krajów transformacji ustrojowej po to, aby obok jej sukcesów dostrzec także jej niewątpliwe (choć raczej nieuniknione) ograniczenia i niepowodzenia. Pięciokrotny wzrost liczby studentów w latach 1990–2005 oraz dziesięciokrotny wzrost udziału studentów z rodzin najuboższych, czyli fundamentalnie zmieniony skład społeczny populacji polskich studentów zasługują na szczególne zbadanie. Z punktu widzenia bardziej ekonomicznego, zdajemy sobie rzecz jasna sprawę z tego, że najwyższy zwrot z inwestycji w kapitał ludzki przynoszą inwestycje w kształcenie na poziomie przedszkolnym i szkolnym; następnie wraz z wiekiem

stopa zwrotu z inwestycji spada wraz z wiekiem osoby uczącej się, niezależnie od jej pochodzenia społecznego, a dla szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego spada gwałtowniej dla dzieci z rodzin o niższym kapitale społecznym (zob. raport dla Komisji Europejskiej, Wößmann and Schütz 2006: 11)¹⁹¹.

Jak się wydaje, następujące czynniki miały wpływ na polski sukces w dziedzinie dostępności szkolnictwa wyższego (w kategorii *ile?* oraz w kategorii *kto?* – sukces wyjątkowy w krajach transformacji)¹⁹².

¹⁹¹ W przypadku studentów sektora prywatnego i płatnych studiów zaocznych oferowanych przez uczelnie publiczne w Polsce, mówiąc najogólniej, mamy jednak do czynienia przede wszystkim ze studentami, którzy inwestują dzisiaj prywatne pieniądze w swoje wykształcenie, i nie ma tu mowy o malejącym zwrocie z *publicznych* inwestycji.

¹⁹² Patrząc na powyższe zagadnienie z szerszej perspektywy, kierunek potencjalnych dalszych badań obejmowałby kilka wiodących tematów badawczych. Na przykład, przystępność i dostępność (*affordability* i *accessibility*) szkolnictwa wyższego w Polsce w międzynarodowej perspektywie porównawczej (np. Usher and Cervenán 2005, Usher 2004, Skilbeck 2000, Kearney 2001, Johnstone 2003, Johnstone 2006) oraz w porównawczej perspektywie europejskiej (np. *Eurostudent 2005*, *Eurostudent 2008*, Osborne 2003a i Osborne 2003b, Davies 2003); finansowanie publiczne i prywatne a dostępność szkolnictwa wyższego (np. literatura i dane statystyczne zebrane przez projekt D. Bruce Johnstone'a, ICHEFAP, „The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project” prowadzony przez niego na SUNY/Buffalo; Teixeira, Johnstone et al. 2006); globalne i europejskie reformy całego sektora publicznego w szerokim sensie, w tym w ujęciu Banku Światowego (np. World Bank 1997, Holzmann 2004, Holzmann et al. 2003; o reformach polskiego sektora publicznego, zob. Golinowska 2002, Gomulka 2000); wzrost napędzanego popytem (*demand-absorbing*, wedle kategorizacji Levy'ego) prywatnego szkolnictwa wyższego w skali globalnej i w krajach transformacji ustrojowej (Levy 2004, Slantcheva and Levy 2007; literatura i baza danych projektu globalnego badania sektora prywatnego – PROPHE, „Program on Research of Private Higher Education” na SUNY/Albany); ujęcie transformacji szkolnictwa wyższego w krajach naszego regionu przez takie kluczowe organizacje jak Bank Światowy (World Bank 2000a, 2000b), OECD (zwłaszcza *Thematic Reviews* poszczególnych krajów postkomunistycznych, w tym Polski) oraz przez Komisję Europejską; i wreszcie porównawcze zagadnienie sprawiedliwego dostępu do edukacji z perspektywy poszczególnych, najważniejszych systemów edukacyjnych OECD (np. w sztaandarowym ujęciu OECD w Santiago et al. 2008b). Chociaż każdym z powyższych motywów

Kluczowym czynnikiem decydującym o rosnącej równości szans edukacyjnych było stosunkowo liberalne podejście państwa i jego agend (zwłaszcza Ministerstwa Edukacji) do rozwijającego się gwałtownie od początku lat dziewięćdziesiątych prywatnego szkolnictwa wyższego. Jego dramatyczny wzrost w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej, a następnie wyraźna konsolidacja w jej drugiej dekadzie mogły zajść z racji, z dłuższej perspektywy słusznej, „polityki braku polityki” (*policy of non-policy*) (zob. Kwiek 2008c; o *legal vacuum*, w której zrodził się sektor prywatny w Rumunii czy Bułgarii piszą Slančeva i Levy 2007). Badania prowadzone w innych krajach naszego regionu pokazują w tym kontekście wyjątkowość Polski: w olbrzymiej większości innych krajów naszego regionu dominowały często surowe prawa i ostre regulacje, blokujące ekspansję prywatnego (ale i publicznego, w tym jego płatnej części) sektora edukacyjnego. Polska ekspansja edukacyjna była możliwa dzięki wyjątkowo sprawnemu i stosunkowo szybkiemu zróżnicowaniu systemu oraz dzięki jego od początku szerzej niekwestionowanej dwupoziomowości, zanim jeszcze zaczęto poważnie rozważać dwupoziomowość proponowaną przez Proces Boloński niemal 10 lat później, na podstawie doświadczeń anglosaskich – system licencjacki i magisterski. Ponadto dzięki nowym, bardziej elastycznym trybom studiowania, które pozwoliły studentom z rodzin mniej zamożnych zarazem pracować i studiować. I wreszcie dzięki rozwojowi potężnego, prywatnego sektora szkolnictwa zawodowego. Tego typu wielopłaszczyznowe zróżnicowanie systemu było w owym czasie niezwykle rzadkie w innych krajach postkomunistycznych, w których dominowało, i często nadal dominuje, głębokie przywiązanie do idei tradycyjnego, elitarnego szkolnictwa wyższego, opartego na tradycyjnych uniwersytetach narodowych, do tego najczęściej zlokalizowanych w stolicach¹⁹³.

zajmowaliśmy się bardziej szczegółowo w różnych publikacjach, to motywem wiodącym nie uczyniliśmy nigdzie równości szans edukacyjnych, czyli *equity*.

¹⁹³ Przykłady hegemonii narodowych uniwersytetów zlokalizowanych w stolicach obejmują choćby kraje nadbałtyckie, Węgry, Czechy i Słowację, Słowenię i pozostałe kraje powstałe po upadku federacji jugosłowiańskiej.

Czynnikiem towarzyszącym wzrostowi równości szans edukacyjnych i otwartości systemu szkolnictwa wyższego były stosunkowo liberalne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia oraz procedury licencjonowania i akredytacji stosowane wobec nowego sektora prywatnego w momencie jego powstawania oraz w pierwszej dekadzie jego funkcjonowania (lata dziewięćdziesiąte). Jednak wyraźne pogorszenie jakości kształcenia, na krótką metę, trzeba uznać za poważne ograniczenie tego sposobu na bezkosztową – albo inaczej mówiąc, sfinansowaną przez samych studentów – ekspansję systemu edukacyjnego. Przypuszczalnie większym problemem polskiego szkolnictwa wyższego, z dłuższej perspektywy, okaże się jednak postępujący proces deprecjacji badawczej misji uczelni, w tym przede wszystkim badawczej misji uniwersytetów. Kadra akademicka uniwersytetów w dziedzinach humanistycznych, społecznych i ekonomicznych, od kilkunastu lat zajmująca się przede wszystkim pracą dydaktyczną, w zmieniającej się sytuacji finansowej i demograficznej polskich uczelni nie będzie w stanie powrócić do dobrych tradycji prowadzenia badań naukowych na średnim poziomie. W tym samym czasie najlepsze uniwersytety Europy Zachodniej stają się coraz bardziej skoncentrowane na badaniach naukowych (*research-intensive*) i są coraz bardziej finansowane przez pozabudżetowe, trudno dostępne i niezwykle konkurencyjne środki na badania w ramach tzw. trzeciej misji uniwersytetów (oraz przez konkurencyjne fundusze na badania, w dwóch trzecich państwowe i w jednej trzeciej prywatne, jak się powszechnie przyjmuje w Europie, zob. CHEPS 2010b). Obniżoną jakość kształcenia można uznać za chwilowy (choć z drugiej strony aż dziesięcioletni) koszt otwierania (stosunkowo zamkniętego i elitarnego) systemu edukacji na nowe grupy społeczne, uprzednio w nim w sposób proporcjonalny nie reprezentowane. Natomiast dzisiejszą praktyczną niezdolność podejmowania zaawansowanych badań naukowych na średnim, europejskim poziomie przez olbrzymią część polskich uniwersytetów, przede wszystkim w wymienionych dziedzinach, trzeba uznać za koszt o wiele bardziej dotkliwy dla całości systemu edukacji i przyszłego funkcjonowania polskiej

nauki w nauce europejskiej, zwłaszcza w części finansowanej przez UE¹⁹⁴.

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym wzrostowi dostępu do edukacji była rosnąca społeczna legitymizacja prywatnego szkolnictwa wyższego i jego rosnące publiczne uznanie. Sektor ten od samego początku nie był subsydiowany przez państwo w jakiejkolwiek formie i w sensie finansowym był całkowicie zdany na samofinansowanie poprzez czesne. Jego rozwój był edukacyjnym odbiciem transformacji ekonomicznej w stronę gospodarki rynkowej i transformacji społecznej w stronę bar-

¹⁹⁴ Procesów powyższych nie da się oddzielić od niedofinansowania uczelni i kadry akademickiej. W globalnej perspektywie porównawczej, sytuacja materialna polskiej kadry akademickiej z podstawową pensją w podstawowym miejscu pracy wygląda bardzo źle, ale też bez dalszego zróżnicowania systemu szkolnictwa wyższego (jednostki elitarne – średnie – pozostałe) oraz bez uelastycznienia systemów akademickich wynagrodzeń (analogicznie kadra najlepsza – średnia – pozostała, w sytuacji gdyby ta ostatnia miała okazać się niezbędna dla funkcjonowania całości systemu) trudno wyobrazić sobie poważniejsze zmiany. Tradycyjnie w badaniach edukacyjnych przyjmuje się, że wynagrodzenia profesury (*tenured* w USA, najwyższych kategorii w największych systemach europejskich, czyli w Polsce profesora zwyczajnego) w świecie zachodnim powinny wystarczać na to, co Philip G. Altbach, bodaj największy dzisiaj autorytet w międzynarodowych, globalnych badaniach profesji akademickiej, nazywa *middle-class lifestyle*, czyli styl życia klasy średniej: profesorowie uczelni badawczych „muszą być trwałymi członkami klasy średniej w swoich krajach” (Altbach 2007c: 105). Warunek ten jest nie do spełnienia w systemach peryferyjnych i między innymi ten czynnik odróżnia peryferia od naukowego centrum świata. Dzisiaj, jak się wydaje, warunek ten w Polsce nie jest spełniony w przypadku pensji pochodzącej z jednego miejsca pracy, bez dodatkowych źródeł wynagrodzeń. Zob. zwłaszcza ostatnie badania globalne kierowane przez Altbacha, *International Comparison of Academic Salaries*, na podstawie których obserwujemy stagnację pensji uniwersyteckich w porównaniu z rosnącymi zarobkami profesjonalistów, zwłaszcza w sektorze prywatnym (Rumbley, Pacheco and Altbach 2008). Można powiedzieć – odwołując się do badań Roberta H. Franka z Cornell University – że olbrzymim problemem dla kadry akademickiej w świecie, nie tylko w Polsce – jest dobrostan subiektywny (*subjective well-being*). Zmienia się poczucie tego, co klasa średnia uważa za punkt wyjścia – rosnące zarobki innych profesjonalistów powodują rosnące koszty utrzymania w dobrej lokalizacji o dobrych szkołach publicznych, globalnie rośnie standard nieruchomości i stylu życia, który uważa się za odpowiadający klasie średniej. Doganianie stylu życia klasy średniej przez nawet

dziej rynkowo zorientowanego sposobu myślenia o (zarówno publicznych, jak i prywatnych) usługach społecznych w ogóle. Kolejnym sprzyjającym czynnikiem była specyficzna (w przeważającej mierze nakierowana na kształcenie) forma przedsiębiorczości akademickiej uczelni publicznych¹⁹⁵: liberalna polityka edukacyjna pozwoliła na wprowadzanie na wielką skalę płatnych studiów zaocznych (oraz towarzyszących im nowych mechanizmów finansowania edukacji) w niedofinansowanym sektorze publicznym. Taka niezwykle ograniczona w owym okresie interwencja państwa, pomoc poprzez dostarczanie elastycznych, minimalnych „ram możliwości” (*enabling frameworks*, zob. World Bank 2002: 83) funkcjonowania szkolnictwa wyższego, przyczyniła się do pięciokrotnego wzrostu liczby studen-

najwyższej rangi kadre akademicką (już nie tylko w systemach peryferyjnych, ale również w USA) staje się coraz trudniejsze. Zgodnie z tytułem książki Franka: rosnące nierówności uderzają w klasę średnią *Falling Behind: How Rising Inequality Harms the Middle Class* (Frank 2007), a wśród niej jeszcze mocniej, dodajmy, uderzają w jej tradycyjny komponent w okresie powojennym – profesurę uniwersytecką.

¹⁹⁵ Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że przedsiębiorczość akademicka niekoniecznie musi ograniczać się do badań naukowych, chociaż z doświadczeń krajów zachodnich wynika, że taki jej typ jest najważniejszy dla zmian instytucjonalnych uczelni. Michael Shattock i Paul Temple niedawno stwierdzili, że: „nie powinniśmy odnosić przedsiębiorczości po prostu, albo nawet w sposób konieczny, do badań naukowych, albo do wykorzystywania ich wyników. Jak pokazujemy w naszych studiach instytucjonalnych, przedsiębiorczość obejmującą innowacje czy ryzyko akademickie i finansowe można również znaleźć w projektach regionalnych filii uczelnianych, działaniach poprawiających kondycję finansową uczelni, przedsięwzięciach uczenia na odległość, jak również w inwestycjach w firmy okołouniwersyteckie, zakładaniu zagranicznych kampusów oraz otwieraniu holdingów, które mogłyby zajmować się różnymi rodzajami działalności przynoszącej zysk” (Shattock and Temple 2006: 2). Polska przedsiębiorczość akademicka to właśnie niemal wyłącznie działania skoncentrowane na maksymalizacji przychodów uczelni poprzez oferowanie płatnych studiów zaocznych. Konsekwencje tej koncentracji na płatnym kształceniu będą odczuwalne na uniwersytetach jeszcze przez wiele lat: na przykład kadra akademicka (oprócz nauk przyrodniczych) nie miała wiele okazji do poznawania kultury badań naukowych opartej na silnej konkurencji, w ramach której uczelnia maksymalizuje przychody poprzez dostęp do (konkurencyjnych) grantów na badania naukowe.

tów dziennych i zaocznych w sektorze publicznym między 1990 i 2005. Liczba ta jednak od kilku lat stopniowo się zmniejsza – i rośnie udział sektora prywatnego¹⁹⁶. Istotną rolę w okrzepnięciu rosnącego trendu sprawiedliwego dostępu do edukacji na poziomie wyższym odegrała również reforma strukturalna wszystkich poziomów szkolnictwa rozpoczęta w 1999 r. – która obecnie sięga już poziomu szkolnictwa wyższego, z obiektywną i standardową „nową maturą”, której wyniki w postaci punktacji przekładają się w sposób bezpośredni na wyniki selekcji na studia (państwowych) szkół wyższych.

Polska w przeciwieństwie do większości innych krajów transformacji ustrojowej Europy Środkowej i Wschodniej oraz Azji Środkowej może być śmiało uznawana za przykład *success story* w dziedzinie rosnącej dostępności do szkolnictwa wyższego, a być może również mogłaby dawać przykłady „dobrych praktyk” tym krajom transformacji, w których różnica w stopie partycypacji w szkolnictwie wyższym w porównaniu z najważniejszymi krajami OECD nie zmniejsza się, ale najczęściej wręcz się powiększa¹⁹⁷. W Polsce zarówno ogólna liczba studentów, jak i udział w szkolnictwie wyższym studentów z rodzin uboższych (zwłaszcza od początku nowej dekady) uległ znaczącemu zwiększeniu (OECD 2006a: 55). Rośnie wyraźnie międzypokoleniowa mobilność społeczna, co odzwierciedla rosnącą równość szans. Jak definiuje ją OECD:

[...] międzypokoleniowa mobilność społeczna odnosi się do relacji między statusem socjoekonomicznym rodziców a statusem socjoekono-

¹⁹⁶ Struktura ogółu studentów w Polsce w 2008 r. wyglądała następująco: całkowita liczba studentów 1,927 tys., podzielona niemal równo między dwa główne tryby studiowania: dzienne/stacjonarne (928 tys.) i zaoczne/niestacjonarne (999,6 tys.). W sektorze publicznym studiowało 1,268 tys. studentów, a w prywatnym – 659 tys. (34%), w tym 539 tys. w trybie niestacjonarnym (GUS SWF 2009: 49).

¹⁹⁷ Paradoksalnie, u progu transformacji w krajach postkomunistycznych dość powszechnie uważano, że systemy edukacyjne należą do niewielu sfer funkcjonowania państwa, które nie potrzebują radykalnej naprawy i szybkiego dostosowania do warunków gospodarki kapitalistycznej. Szybko okazało się jednak, że wrażenie to było mylne (zob. Barr 2005: 207, Barr 1994: 260, World Bank 2000b: 2).

micznym, jaki ich dzieci osiągną jako osoby dorosłe. Inaczej mówiąc, mobilność odnosi się do zakresu, w jakim jednostki przesuwają się w górę (lub w dół) drabiny społecznej w porównaniu z ich rodzicami. Społeczeństwo można uważać za mniej lub bardziej mobilne w zależności od tego, czy związek między statusem społecznym rodziców i statusem społecznym ich dzieci jako osób dorosłych jest silny czy słaby. W społeczeństwie stosunkowo niemobilnym, zarobki, wykształcenie czy zawód jednostki są silnie powiązane z zarobkami, wykształceniem czy zawodami ich rodziców (OECD 2010a: 122)¹⁹⁸.

Największy wzrost liczby studentów w większości krajów transformacji ustrojowej przypadł na lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku, a więc zaraz po upadku komunizmu. Jeśli spojrzeć się na mapę sposobów ograniczeń liczby miejsc dostępnych w publicznym szkolnictwie wyższym, to można dostrzec uderzającą różnicę między Europą Środkową i Wschodnią i Skandynawią (oraz Wielką Brytanią, Irlandią, Hiszpanią i Portugalią) z jednej strony, gdzie doboru kandydatów dokonują instytucje edukacyjne, a resztą Europy kontynentalnej, w tym Włochami, Francją, Niemcami, Holandią, Belgią i Austrią, gdzie istnieje nieograniczony dostęp do miejsc na większości kierunków studiów. W nowych krajach członkowskich EU, liczba miejsc na studiach jest ograniczona na wszystkich kierunkach poprzez finansowanie publiczne – a zwiększoną dostępność

¹⁹⁸ Zatem sukces w zakresie sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego można mierzyć rosnącym udziałem w edukacji na wyższym poziomie studentów z rodzin o niskim statusie społecznym i ekonomicznym: w Polsce w latach 2002 i 2005 udział studentów, których matki miały tylko wykształcenie podstawowe, zwiększył się dwuipółkrotnie, z 7 do 18%, a studentów, których matki miały wykształcenie średnie zawodowe również zwiększył się niemal dwukrotnie, z 13 do 23%. W przypadku matek z wykształceniem policealnym i wyższym, wzrost ten, co jest pewnym zaskoczeniem, ale co pozostaje w zgodzie z tezami o nasyceniu rynku edukacyjnego przez dzieci z (umownie nazywanej na Zachodzie) klasy średniej, był marginalny (z 53 do 55%, zob. Raport Młodzi). Międzypokoleniowa mobilność społeczna w Polsce rośnie i jest stosunkowo wysoka; w kategoriach zarobków, możemy mówić o premii (*wage premium*) za dorastanie w rodzinie lepiej wykształconej i karze (*wage penalty*) za dorastanie w rodzinie mniej wykształconej. OECD ocenia, że obie są wysokie szczególnie w krajach południowej Europy oraz w Wielkiej Brytanii i Irlandii (OECD 2010b: 183).

studiów bez zwiększania finansowania (lub bez jego zmniejszania w przeliczeniu na studenta) można uzyskać, tak jak w Polsce, poprzez rozwój szkolnictwa prywatnego lub płatnego trybu w sektorze publicznym (czyli studia zaoczne). Największy wzrost liczby studentów na początku nowego stulecia w Europie zanotowały Polska i Rumunia (czyli dwa kraje o największym udziale szkolnictwa prywatnego w Europie), oraz trzy państwa nadbałtyckie¹⁹⁹.

Chroniczne niedofinansowanie publicznego szkolnictwa wyższego w większości krajów transformacji ustrojowej oznaczało permanentne poszukiwanie tymczasowych rozwiązań prawnych, finansowych i organizacyjnych. Niektóre z tych rozwiązań stały się później częścią krajowej polityki edukacyjnej i edukacyjnego prawodawstwa. Tak było na przykład z współodpłatnością za studia (*cost-sharing*, termin wykuwany od 30 lat przez D. Bruce Johnstone'a) w sektorze publicznym dla studentów studiujących w trybie zaocznym, podobnie jak w modelu *full-cost recovery* dla studentów wszystkich trybów w sektorze prywatnym, czy też zielone światło dla ekspansji akredytowanego sektora prywatnego dawane przez władze państwowe. Poszukiwanie przez uczelnie publiczne dodatkowych i często niepaństwowych/pozabudżetowych dochodów (*non-core non-state income*) dopiero zaczyna być dostrzegane w polityce instytucjonalnej poszczególnych uczelni, i to raczej uczelni najlepszych (zob. Kwiek 2006b). Zarazem w sytuacji, w której koszty edukacji coraz szerzej rozkładają się między państwo i studentów/ich rodziców, kilka krajów transformacji ustrojowej (w tym Polska od 1998) z powodzeniem eksperymentuje, na razie na stosunkowo małą skalę, z nowymi systemami pożyczek studenckich²⁰⁰.

¹⁹⁹ W latach 1998–2002, liczba studentów w EU-15 wzrosła o 16%, natomiast w tym samym czasie w Rumunii wzrosła o 61%, w Polsce o 60%, a na Litwie, Łotwie i w Estonii między 40 a 57%. W Czechach, na Słowacji i na Węgrzech wzrosła z kolei między 32 a 46% (zob. dane w bazie Eurydice).

²⁰⁰ Zob. perspektywę międzynarodową i teoretyczną w: Johnstone 2006 oraz o działalności Banku Światowego w tej dziedzinie na Węgrzech, w Bułgarii i w Polsce w: Salmi 2006.

Radykalnej ekspansji systemów edukacyjnych w Europie Środkowej i Wschodniej towarzyszyła surowość finansowa/finansowe zaciskanie pasa, pojawienie się mechanizmów rynkowych (czy quasi-rynkowych, zob. Temple 2006) w sektorze publicznym (wcześniej raczej odpornym na wpływy sił rynkowych) oraz ekspansja uczelni prywatnych. Z perspektywy globalnej, europejskie kraje transformacji ustrojowej mogą dać interesujący wgląd we wprowadzane, o wiele szersze reformy sektora publicznego, między innymi w stronę wielofilarowych systemów emerytalnych i częściowo sprywatyzowanych systemów ochrony zdrowia, jak również wgląd w politykę w odniesieniu do prywatnych usługodawców w ogóle, w tym dostawców usług edukacyjnych, w warunkach potężnego, niezaspokojonego popytu na ich usługi²⁰¹.

W sposób wyjątkowy w skali światowej, systemy szkolnictwa wyższego w takich krajach jak Polska niespodziewanie, po równie nieoczekiwanym upadku komunizmu, potrzebowały głębokich (głównie instytucjonalnych i strukturalnych) zmian (którym towarzyszyła liberalna polityka rządowa w stosunku do całego sektora edukacji na poziomie wyższym) wprowadzanych w stosunkowo krótkim czasie po to, aby móc zaspokoić potrzeby edukacyjne coraz bardziej zróżnicowanej i różnicującej się populacji studentów – w dużej mierze przedtem skutecznie (pomimo systemów preferencji) pozbawianej dostępu do elitarnych uniwersytetów. W systemach przechodzących ekspansję, ciężar kosztów edukacji coraz bardziej przenosi się jednak z państwa na studentów i ich rodziców, co prowadzi, również w Polsce, do gorących debat na temat opłat za studia, sprawiedliwości społecznej, równości szans edukacyjnych niezależnie od pochodzenia społecznego i sytuacji materialnej oraz roli ewo-

²⁰¹ Co pozostaje w pełnej zgodzie z tezą głoszoną przez instytucjonalizm w badaniach organizacji, iż: „zrozumienie zmiany wymaga informacji na temat tego, w jaki sposób różne typy instytucji pasują do siebie, na temat ich wzajemnych zależności i interakcji oraz tego, w jaki sposób zmiana w jednej instytucji jest powiązana ze zmianą w innych instytucjach” (Olsen 2008: 23–24).

luujących publicznych, nominalnie bezpłatnych systemów edukacyjnych²⁰². Zmieniające się relacje między szkolnictwem wyższym a państwem, zwłaszcza w warunkach finansowego zaciskania pasa spowodowanego między innymi wyzwaniami globalizacyjnymi, kierują wyborami dokonywanymi w polityce edukacyjnej i dostarczają argumentacji stojącej za zmianami wprowadzanymi w prawach o szkolnictwie wyższym, które pozwalają stopniowo na większą (i głębszą) przedsiębiorczość akademicką, większą samodzielność i niezależność finansową uczelni publicznych oraz większą dostępność sektora prywatnego. Dochody państwa pochodzące z podatków były (i w wielu krajach naszego regionu nadal są) zbyt szczupłe, aby zaspokoić potrzeby rosnących i zarazem niedofinansowanych systemów publicznej edukacji. Szkolnictwo wyższe w żadnym z nich nie otwierało (i w większości z nich nadal nie otwiera) listy publicznych priorytetów, a systemy te odpowiadały na finansowe „zaciskanie pasa” (jak Paul Pierson napisał o całym sektorze państwowym) – w Polsce, Rosji, Rumunii, Bułgarii czy też na Ukrainie – poprzez wprowadzanie w życie zasady częściowej współodpłatności za studia, w różnych zresztą wariantach (zob. na ten temat artykuły Johnstone’a od 1998 do 2009, np. 2001, 2003)²⁰³.

²⁰² Z perspektywy globalnej na temat współodpłatności za studia, zob. Teixeira, Johnstone et al. 2006; Salmi 2006, Marcucci and Johnstone 2006; Hennel and West 2005; poglądy Komisji Europejskiej w ostatniej dekadzie ewoluowały od negatywnych do neutralnych.

²⁰³ Sporą przeszkodę w badaniach stanowi niewytłumaczalny brak udziału Polski w wieloletnich, porównawczych badaniach studentów europejskich, funkcjonujących pod hasłem EUROSTUDENT (zob. *Eurostudent* 2005, *Eurostudent* 2008), w których obecnie (2009) biorą udział wszystkie państwa UE oprócz Polski. Nasza wiedza o dwóch milionach studentów, z porównawczej perspektywy europejskiej, jest marginalna, tzn. przypadkowa (oparta na wycinkowych badaniach o małym zasięgu) i niepozwalająca na porównania w skali UE czy OECD. W związku z tym trudno sensownie zajmować się szczegółami takich kluczowych dziś problemów szkolnictwa wyższego w Polsce, jak: sprawiedliwy dostęp do edukacji, współodpłatność za studia czy rola kredytów studenckich w poszerzaniu dostępu do szkolnictwa wyższego dla grup społecznych o niższym kapitale społecznym i ekonomicznym.

3. Szkolnictwo prywatne w krajach transformacji ustrojowej i jego legitymizacja społeczna

Rola sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym w Europie Zachodniej, ujmując rzecz najogólniej, pozostaje marginalna (zob. więcej w: Kwiek 2006b i 2007b). Najważniejsze gospodarki unijne, między innymi Niemcy, Francja i Wielka Brytania, nie mają znaczącej wielkości sektora prywatnego (w Portugalii, Hiszpanii i we Włoszech sektor ten przyjmuje na studia nie więcej niż 10% ogółu studentów). Natomiast w Europie Środkowej i Wschodniej prywatne szkolnictwo wyższe zajmuje bardzo ważne miejsce w systemach edukacyjnych, a liczba studentów szkół prywatnych przekracza 10% na Białorusi, Ukrainie, Węgrzech i w Bułgarii, 20% na Łotwie, w Mołdawii i Rumunii oraz 30% w Estonii i w Polsce (34% w 2008). W 2004 r. w tej części Europy funkcjonowało ponad 700 instytucji prywatnych (między innymi ponad 300 w Polsce, 200 na Ukrainie i 70 w Rumunii). W Rosji szkolnictwo prywatne przyjęło 13% ogółu studentów w niemal 400 instytucjach (zob. UNESCO-CEPES 2004).

Polska stanowi doskonały przykład pomyślnego rozwoju sektora prywatnego w edukacji: zarówno z perspektywy równości szans edukacyjnych (*equity*) i dostępności szkolnictwa wyższego (*access*), jak i – w dużej mierze oraz po początkowym, trudnym okresie trwającym mniej więcej do połowy lat dziewięćdziesiątych – z perspektywy jakości kształcenia. Liczba szkół prywatnych wzrosła z 3 w 1991 do 250 w 2002, 301 w 2005 i 326 w 2008. W tym czasie sektor prywatny zmienił polski pejzaż edukacyjny nie do poznania. W roku akademickim 2008/2009 studiowała tam ponad jedna trzecia z niemal dwumilionowej rzeszy studentów. W ostatnich latach sektor ten rozwijał się stosunkowo bezboleśnie, ale też zarazem pod coraz bardziej czujnym okiem Ministerstwa Edukacji Narodowej (później Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Z czasem stał się on prawdziwym wyzwaniem dla instytucji publicznych (szczególnie tych najbardziej zaangażowanych w prowadzenie płatnych studiów zaocznych), z wielu różnych powodów, przy czym za naj-

ważniejszy trzeba by chyba uznać łatwy dostęp do studiów, chociaż w dosyć wąskim zakresie dziedzinowym. Rosnąca liczba uczelni prywatnych otworzyła nowym grupom społecznym system szkolnictwa wyższego jako całość i w sposób fundamentalny zwiększyła dostępność studiów.

Instytucje prywatne w krajach transformacji ustrojowej spełniają kilka funkcji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – w zależności od kraju, mogą ułatwiać dostęp do edukacji (przeważnie na średnim poziomie), ale również ich funkcjonowanie może również prowadzić do dezintegracji całości sektora edukacyjnego, zwłaszcza jeżeli nie istnieją ostre kryteria przyznawania prawa do prowadzenia studiów, a w dalszej perspektywie – ich akredytacji. Instytucje prywatne, w większości krajów naszego regionu, nadal walczą o społeczną legitymizację. Na początkową akceptację społeczną duży wpływ wywarło ich pojawienie się (w pewnym sensie) w próżni prawnej. Poszukiwanie przez nie społecznej legitymizacji – stanowiącej odzwierciedlenie akceptacji ze strony społeczeństwa, rynku pracy i konkurentów państwowych – trwa jednak nadal. Instytucje prywatne w naszym regionie pokazały najprostsza drogę ku niezbędnej ekspansji systemów edukacyjnych, które w czasach komunistycznych (oprócz Jugosławii, gdzie uniwersytety były „przedsiębiorstwami ludowymi”) były elitarne i niedostępne dla szerszych grup społecznych (i tak w Polsce droga do uniwersalizacji szkolnictwa wyższego wyglądała następująco: w 1965 było 252 000 studentów, 331 000 w 1970, 470 000 w 1975, 454 000 w 1980, następnie ich liczba spadła do 341 000 w 1985 i 377 000 w 1989, a niemal dwa miliony w latach 2005–2009). Dzięki gwałtownemu rozwojowi szkolnictwa prywatnego (co trzeba koniecznie podkreślić, równoległej ekspansji sektora publicznego, zarówno w ramach bezpłatnych studiów dziennych, jak i płatnych studiów zaocznych) podążającego tym samym torem, w niektórych państwach Europy Środkowej i Wschodniej szkolnictwo wyższe stało się dobrem łatwo dostępnym. Dokonało się to w sposób poniekąd niespodziewany, zważywszy ogólną sytuację ekonomiczną, ale całkowicie zgodny z trendami Europy Zachodniej prowadzącymi od trzech przynajmniej dziesięć-

cioleci do umasowienia i uniwersalizacji edukacji (zob. Boer et al. 2002).

Zagadnienie legitymizacji szkolnictwa prywatnego sprawdza się w wielu przypadkach do społecznej akceptacji faktu, że dostarcza ono po przystępnej cenie wykształcenie na poziomie wyższym przede wszystkim tym młodym ludziom, którzy nigdy przedtem nie mieli szans na jego otrzymanie w zamkniętych i w pełni finansowanych przez państwo systemach dawnych państw komunistycznych. Jest to dobry argument (odniesiony do równości szans w edukacji) na rzecz ich funkcjonowania w innych krajach transformacji ustrojowej, które z uwagi na szersze zmiany ekonomiczne i kulturowe muszą przyjmować politykę szeroko otwartych drzwi dla nowych studentów z nowych grup społecznych w stopniu dotąd niespotykanym. Doprowadzić to jednak musi, rzecz jasna, do głębokiego zróżnicowania szkolnictwa wyższego i w konsekwencji również do zróżnicowania wartości (w tym wartości rynkowej, ujawniającej się poprzez premię płacową za wykształcenie w postaci wyższych wynagrodzeń) wykształcenia wynoszonego z różnych jego segmentów.

Instytucje prywatne od początku znajdowały społeczne uznanie w tym, że otwierały drzwi prowadzące do wyższego wykształcenia tym, którzy w warunkach państw komunistycznych byli od niego skutecznie odcięci²⁰⁴. A w dzisiejszych społeczeń-

²⁰⁴ Zarazem trzeba wspomnieć, że pod względem proponowanych kierunków studiów polski sektor prywatny nie różni się szczególnie od amerykańskiego sektora *for-profit*, który go niedawno podsumowano w następujący sposób: „inwestycje w kształcenie są godne uwagi tylko o tyle, o ile przynoszą one w pewnym momencie firmie zyski. Z tego powodu instytucje *for-profit* nie są usługodawcami proponującymi pełen zakres usług; nie oferują programów, na które jest mały popyt i których koszty są wysokie w stosunku do cen. [...] Studenci stali się klientami; klienci z kolei muszą wierzyć, że kupowany przez nich produkt (zestaw umiejętności symbolizowany przez stopień czy dyplom) jest tego wart. College i uniwersytety typu *for-profit* nie koncentrują się na abstrakcyjnych pojęciach obywatelstwa czy ogólnego kształcenia na rzecz dobra ogólnego, ale na szkoleniu. Tak jak klienci muszą wierzyć, że inwestują w dobry produkt, tak wierzyć w to muszą pracodawcy. Jednak dla pracodawców to studenci są produktem” (Tierney and Hentschke 2007: 186–187).

stwach i gospodarkach (coraz bardziej) opartych na wiedzy odcięcie od edukacji oferowanej po przystępnej cenie może łatwo prowadzić do społecznego wykluczenia i ekonomicznej marginalizacji. W tym sensie szkolnictwo prywatne służy najważniejszym celom społecznym, w tym wprowadzaniu na rynek pracy coraz lepiej wykształconych pracowników. Nasz dystans wobec najlepiej wykształconych społeczeństw zachodnich cały czas się zmniejsza; wystarczy przypomnieć, że po dwudziestu latach ekspansji szkolnictwa wyższego różnica w udziale ludzi o wyższym wykształceniu w grupie aktywnej na rynku pracy w Polsce i w krajach UE jest niewielka – wedle najnowszych danych badań aktywności ekonomicznej ludności, udział ten w Polsce wynosi już niemal 25% (GUS 2010). Bez stosunkowo łatwo dostępnego szkolnictwa prywatnego dystans ten stale by się powiększał.

Aby pokazać ważną rolę, jaką odegrało przez ostatnich dwadzieścia lat szkolnictwo prywatne w dziedzinie zwanej w literaturze przedmiotu „poszerzaniem dostępności” edukacji (*widening participation* i *widening access*), zauważmy, że pomimo bezprecedensowego rozwoju szkolnictwa wyższego po 1989 r. w Polsce, poziom wykształcenia Polaków niemal we wszystkich grupach wiekowych pozostaje niższy niż w olbrzymiej większości krajów OECD. Co najmniej średnie wykształcenie w grupie wiekowej 25–34 lata posiada w Polsce około 60% ludności, każda kolejna grupa wiekowa charakteryzuje się niższym wykształceniem, a w grupie wiekowej 55–64 lat co najmniej średnie wykształcenie posiada już tylko około 40% ludności. Odnośnie do takich krajów, jak: USA, Niemcy, Szwecja, Francja, Australia czy Węgry pierwszy parametr osiąga poziom 80–90% (USA ponad 90%), a wykształcenie wyraźnie spada najczęściej dopiero dla grupy wiekowej 45–54 lat. Przy czym dla USA, Niemiec i Szwecji nawet dla najstarszej grupy wiekowej waha się od 70 do 90% (OECD 2006h: 33).

Transformacja szkolnictwa publicznego jest o wiele wolniejsza, ale zmiany w ofercie edukacyjnej płatnego segmentu szkolnictwa publicznego (przede wszystkim studiów zaocznych i podyplomowych) pokazują, że i ono jest otwarte na zmiany w kierunku

odpowiadania na zapotrzebowanie rynku pracy sygnalizowane przez pracodawców, kandydatów na studia i studentów. Społeczeństwa oparte na wiedzy dostrzegają coraz silniejsze związki między pewnymi kierunkami wykształcenia na poziomie wyższym a przyszłością ekonomiczną absolwentów. Stopniowo ustala się nowa hierarchia ekonomicznej ważności kierunków studiów (oraz ukończonych uczelni) i związanymi z nimi formami funkcjonowania na rynku pracy, w tym funkcjonowania w wymiarze ekonomicznym.

W ustabilizowanych gospodarkach podaż i popyt na pracę jest ściśle związany z tzw. premią płacową za wykształcenie. Rynek pracy jest ściśle powiązany i z wykształceniem (lub, statystycznie mniej istotnie: z wykonywanym zawodem), i ze skorelowanym z nim wynagrodzeniem. Co wyeksponowano w badaniach europejskich dopiero kilka lat temu, w związku z potężną ekspansją szkolnictwa wyższego i rosnącą liczbą absolwentów wchodzących na rynek pracy, w ostatnich latach zwiększyło się (w Polsce) zróżnicowanie dochodów samych absolwentów w zależności od kierunku studiów (humanistyczne, społeczne, techniczne itp.), poziomu (licencjacki, magisterski), formy (studia dzienne, zaoczne) i rodzaju instytucji edukacyjnych (prywatne, publiczne). Jednak dokładne dane statystyczne na temat funkcjonowania absolwentów na rynku pracy wedle niemal wszystkich powyższych podziałów kategoryalnych nie funkcjonują, co radykalnie obniża szanse na adekwatny opis przyszłości absolwenta na rynku pracy wedle powyższych kategorii²⁰⁵.

²⁰⁵ Przypomnijmy kluczowe zastrzeżenia metodologiczne, jakie postawił niedawny raport UNDP pod red. Urszuli Sztanderskiej, *Edukacja dla pracy. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*: „Nie ma pełnej statystyki wykształcenia według kierunków, dziedzin, zawodów, szczególnie jeśli chodzi o zasadniczy i średni poziom wykształcenia, zaś wiedza o kształceniu według kierunków studiów jest ograniczona między innymi ze względu na zmiany klasyfikacyjne” (UNDP 2007a: 189). Ponadto, „nie ma również danych potrzebnych, by móc cokolwiek powiedzieć na temat osób przyjmowanych na studia w przekroju kierunków, trybu studiów i typów uczelni, w powiązaniu z tym, jaką szkołę średnią ukończyli” (UNDP 2007a: 190). I wreszcie, co nie mniej istotne, „w statystykach rynku pracy absolwenci studiów licencjackich występują zazwyczaj łącznie z absolwentami studiów magisterskich. Nie

Trzeba również pamiętać, że chociaż wszystkie rozwinięte gospodarki stymulują poprzez prowadzoną politykę popyt na wysokopłatne i wysoko wyspecjalizowane zawody, i mają do czynienia z umasowionym szkolnictwem wyższym od 20–30 lat (a w Polsce od 10 lat), wizja przyszłego procentowego udziału tego typu zatrudnienia w całości zatrudnienia może być dzisiaj znacznie przesadzona. Nawet dla gospodarki USA prognozy dla 2010 r. mówiły o około 22% zatrudnionych osób z wykształceniem licencjackim lub wyższym (i przewidywały wzrost tylko o 1 p.p. w latach 2000–2010) oraz o około 70% zatrudnionych osób o niskim wykształceniu (i przewidywały obniżkę o 2 p.p. w tym samym dziesięcioleciu, 2000–2010, Brown and Lauder, 2006: 324; zob. również Brown, Lauder and Ashton 2008); Komisja Europejska w ramach strategii *Europe 2020* pokazuje, że do 2020 r. w Europie powstanie 16 milionów nowych miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji, 4 miliony – średnich i 12 milionów – niskich, jednak w sumie zdecydowanie największy odsetek wszystkich miejsc pracy będzie wymagał średnich kwalifikacji, EC 2010: 43). A zatem w skali całej gospodarki i w skali całej populacji aktywnej zawodowo, zmiany te są długotrwałe i stosunkowo nieznaczne; największe zmiany dokonują się w wykształceniu osób najmłodszych i (potencjalnie) w charakterze ich zatrudnienia. Z drugiej jednak strony zmiany całości rynku pracy są stosunkowo wolne, jeśli odnosić je do całości populacji, podobnie jak powolne są zmiany wykształcenia całości populacji. Ocena szkolnictwa prywatnego w Polsce pod kątem dostępnej oferty edukacyjnej (a nie na

wiemy zatem, czy bezrobocie dotyka częściej tych pierwszych, czy drugich. Nie zbiera się również informacji o formie studiów – czy ukończone studia były dziennymi, czy zaocznymi lub wieczorowymi. [...] Nie wiemy, kto skończył szkoły publiczne, a kto prywatne” (UNDP 2007a: 190). To ograniczenia, przed którymi stają wszyscy badacze edukacji w Polsce, a które są podobne w większości państw transformacji ustrojowej. Coraz więcej można natomiast mówić w Polsce o premii za wykształcenie – w tym również: w podziale na studia licencjackie i magisterskie – na podstawie badań aktywności ekonomicznej ludności prowadzonych przez GUS (z metodologią wspólną różnym europejskim *labour force surveys*, zob. GUS 2009i, GUS 2010, OECD 2009d).

przykład dostępu do edukacji, osi niniejszego rozdziału, co wyraźnie poprawia ocenę autora) wystawiona przez OECD jest jednak bezlitosna: „kolejny trend obejmuje studentów, którzy koncentrują się na zdobywaniu dyplomów bądź innych zaświadczeń, a nie na nauce dla niej samej, stąd zwiększa się popyt na mniej wymagające kierunki studiów. Na ten popyt w sposób najbardziej aktywny odpowiadały uczelnie prywatne, a wiele z nich proponowało mało wymagające tytuły zdobywane w ramach popularnych i tanich w prowadzeniu kierunków studiów” (Santiago et al. 2007: 106).

Instytucje prywatne w krajach transformacji ustrojowej nie są subsydiowane przez państwo (oprócz pośrednich przypadków, w niektórych z nich, tak jak w Polsce, gdy państwo dofinansowuje kredyty bądź stypendia studenckie, bądź – zazwyczaj w bardzo niewielkim zakresie – badania naukowe; wyjątkiem są na przykład Węgry; także niektóre instytucje kościelne np. w Polsce otrzymują publiczne wsparcie finansowe). Mówiąc ogólnie i pomijając przypadki szczególne, uczelnie prywatne utrzymują się niemal w całości z opłat za studia wnoszone przez studentów kupujących ich usługi edukacyjne. Oznacza to, zwłaszcza w porównaniu z tradycyjnym sektorem uniwersytetów publicznych, że sektor prywatny w całej Europie jest sektorem dydaktycznym, w którym nie prowadzi się prawie wcale badań naukowych, co niesie z sobą potężne negatywne konsekwencje dla przedsiębiorczości akademickiej opartej na badaniach naukowych w tym sektorze, o czym pisałem w poprzednim rozdziale i do czego jeszcze tu krótko powrócę w kolejnej części tego rozdziału.

Instytucje prywatne w dużej mierze swoją legitymizację wywodzą z legitymizacji swoich studentów i ich rodzin, które uznają je za instytucje dostarczające usługi, za które warto ponosić koszty finansowe. W większości przypadków, instytucje prywatne – kierując się rynkiem i konsumentem usług edukacyjnych – są bardziej elastyczne w dostosowywaniu swoich kierunków studiów do zmieniającego się popytu, otwieraniu krótkich kursów podyplomowych, programów typu MBA, wiązaniu się z instytucjami zagranicznymi w celu wydawania podwój-

nych dyplomów, proponowaniu edukacji w trybie kształcenia na odległość, zaocznym trybie weekendowym i innych trybach nauki, która byłaby wygodna dla studenta²⁰⁶. Często instytucje prywatne (tak jak coraz częściej instytucje publiczne) monitorują rynek pracy, otwierają biura karier dla swoich studentów i absolwentów oraz wprowadzają wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Wiele z nich korzysta z usług specjalistów od *public relations* i z narzędzi marketingowych w celu zdobycia jak największej (albo jak najlepszej) części lokalnego, regionalnego czy też krajowego rynku edukacyjnego i wreszcie przygotowuje swoich absolwentów do życia i pracy w rzeczywistości gospodarki rynkowej. Instytucje prywatne wywarły też potężny wpływ na kadre akademicką, ale to oddzielny, niezwykle poważny temat, który tutaj pomijamy.

Rola szkolnictwa prywatnego w naszym regionie (ale już niekoniecznie w Polsce) z pewnością będzie rosnać, biorąc pod uwagę jego zdolność do adaptacji do nowych potrzeb społecznych i nowych warunków ekonomicznych, coraz bardziej rynkowych i coraz bardziej konkurencyjnych – i w powiązaniu z drastycznie niedofinansowanymi i nadal niezreformowanymi instytucjami publicznymi, które nie mają infrastrukturalnych i finansowych możliwości przyjmowania większej liczby studentów²⁰⁷. Instytucje prywatne reprezentują bogatą gamę misji,

²⁰⁶ Zagrożeń konsumpcjonizmem akademickim jest wiele, o jednym z nich wspominają w kontekście amerykańskiego „kapitalizmu akademickiego w nowej gospodarce” Slaughter i Rhoades: „studenci mogą być bardziej zainteresowani usługami konsumenckimi i świadczeniami konsumpcyjnymi, które jedynie w minimalnym stopniu odnoszą się do jakości edukacji czy konsumpcji wiedzy”. Możliwe, wraz z coraz bardziej rozbudowanym marketingiem, staje się przechodzenie od uczelni jako miejsca działalności edukacyjnej do uczelni jako miejsca konsumpcji różnych, w dużej mierze nieakademicznych, usług (Slaughter and Rhoades 2004: 302).

²⁰⁷ Pytanie o rolę czynników demograficznych w transformacjach relacji uczelnie prywatne/uczelnie publiczne w Polsce jest pytaniem wyjątkowym w naszym regionie: zarazem najszybciej starzejemy się wśród społeczeństw europejskich i mamy najsilniejszy (ilościowo i jakościowo) sektor prywatny w Europie. Zderzenie tych dwóch fenomenów może doprowadzić do daleko idącego przeobrażenia polskiej sceny edukacyjnej, jednak jego kierunek jest również uzależniony od innych zmiennych, w tym od wyborów politycznych

ram organizacyjnych, statusu prawnego i relacji wiążących je z ustanowionym porządkiem instytucjonalnym w poszczególnych krajach naszego regionu. Potrzebna byłaby obiektywna analiza obecnego (i wciąż jeszcze zmieniającego się) stanu rzeczy, w dużej mierze jak dotąd nieprzebadanego w ramach międzynarodowych badań porównawczych w edukacji i konkluzje dotyczące tego, w jaki sposób, w teorii i w praktyce, radzić sobie z coraz mocniejszymi siłami rynkowymi w edukacji. Ponadto w jaki sposób regulować prywatyzację i korporatyzację instytucji edukacyjnych oraz prowadzonych w ich ramach badań naukowych w aktualnie wprowadzanych reformach, i wreszcie jak najlepiej dostosowywać zasady leżące u podstaw Procesu Bolońskiego do lokalnych warunków państw transformacji ustrojowej (o niedopasowaniu zob. Kwiek 2004b).

W krajach naszego regionu prywatne szkolnictwo wyższe (z niewielkimi wyjątkami) jest napędzane przez rynek i regulowane silnymi mechanizmami rynkowymi: istnieje silna, rynkowa rywalizacja o studentów, przede wszystkim między instytucjami prywatnymi, oraz silna rywalizacja o kadre akademicką (zwłaszcza profesorów w dziedzinach związanych z ekonomią i biznesem) między instytucjami prywatnymi i publicznymi. Kraje transformacji ustrojowej, mówiąc najogólniej, muszą radzić sobie z procesem szybkiego umasowieniem swoich systemów edukacyjnych, już zachodzącym albo dopiero się rozpoczynającym, z ciągle jeszcze – w większości z nich – rosnącą liczbą studentów; aż do punktu nasycenia, w którym ich liczba zacznie się stabilizować na poziomie uznawanym za edukację powszechną

(np. wprowadzenie opłat za czesne na uczelniach państwowych i ich poziom, wpływ kryzysu finansowego na publiczne finansowanie uczelni państwowych itp.). Olbrzymim wyzwaniem są przewidywane procesy demograficzne. W Polsce funkcjonuje taki system szkolnictwa wyższego (pośród krajów OECD), który niezależnie od scenariusza wydarzeń powoduje utratę największej części studentów w porównaniu ze stanem z 2005 r. (ich liczba może spaść do poziomu 55–63%, jak prognozuje OECD 2008c). Jeżeli chodzi o przyszłość sektora prywatnego, to jedynym europejskim punktem odniesienia może być Portugalia, gdzie po okresie ekspansji – sektor prywatny radykalnie się kurczy (zob. liczne teksty z ostatnich lat Alberto Amarala i Pedro Teixeira, np. Teixeira, Rosa and Amaral 2003, Amaral and Magalhães 2007).

(a oznaką nasycenia będzie również spadająca premia płacowa za wykształcenie na wyższym poziomie, świadcząca o nadwyżce wysoko kwalifikowanych pracowników na rynku pracy). Jednocześnie najważniejsze dokumenty Procesu Bolońskiego, jak się wydaje, w ogóle nie biorą pod uwagę problemu sektora prywatnego i w niewielkim stopniu dostrzegają rolę sił rynkowych w edukacji. Rewitalizacja europejskiego projektu integracyjnego poprzez edukację (oraz badania naukowe i innowacje – EHEA i ERA) oraz towarzyszące mu wytwarzanie nowego, europejskiego obywatelstwa poprzez edukację (zob. Lawn 2003) mogą przynieść z sobą niespodziewane i niezamierzone skutki w krajach transformacji ustrojowej, w których reżimy państwa dobrobytu są inne (dopiero powstające z systemów komunistycznych, Ingłota *emergency welfare states*, zob. Ingot 2008), systemy szkolnictwa wyższego i rynki pracy mają swoje lokalne tradycje i które znajdują się często na innym etapie rozwoju ekonomicznego i na innym poziomie konkurencyjności gospodarczej (zob. odniesienia do krajów naszego regionu w ramach *global competitiveness index* rozwijanego przez Michaela E. Portera w WEF)²⁰⁸. Silny

²⁰⁸ W globalnych rankingach konkurencyjności gospodarczej coraz ważniejsze stają się parametry związane z funkcjonowaniem uniwersytetów oraz systemów R&D, w tym parametry odzwierciedlające poziom i jakość relacji uczelni z otoczeniem gospodarczym i społecznym. W ramach *World Competitiveness Scoreboard 2009*, Polska zajmuje 44 miejsce, przegrywając ze wszystkimi krajami UE-15 oprócz Włoch i Grecji oraz z krajami naszego regionu: Czechami (miejsce 29), Słowacją (miejsce 33) oraz Bułgarią (miejsce 38). Za nami są Węgry (miejsce 45) oraz Rumunia (miejsce 54). Najważniejsze parametry oceny gospodarek w tym indeksie z perspektywy relacji uczelni z otoczeniem to infrastruktura techniczna (między innymi rozwój i zastosowanie technologii – wsparcie przez otoczenie prawne; finansowanie rozwoju technologicznego – łatwy dostęp do kapitału; regulacje technologiczne – wsparcie dla rozwoju biznesu i innowacji; poziom eksportu produktów wysokich technologii), infrastruktura naukowa (między innymi wydatki na R&D, wydatki firm na R&D, kadra R&D, kadra R&D w firmach; liczba absolwentów w naukach ścisłych i inżynieryjnych; liczba publikacji naukowych, wniosków patentowych i patentów na 100 000 mieszkańców, stosunek liczby wniosków patentowych do liczby kadry R&D w firmach oraz wsparcie badań naukowych przez prawodawstwo) oraz edukacja. O obrazie edukacji decydują następujące parametry szkolnictwa wyższego, których jak dotąd nawet szczegó-

sektor prywatny i potężne siły rynkowe można uznać za dobre przykłady istotnych (i jak dotąd pomijanych w Procesie Bolońskim) różnic między krajami, w których idee Procesu Bolońskiego się zrodziły i krajami, w których owe idee są dzisiaj, w sposób niemal jednomyślny, wprowadzane w życie. Można je również uznać, jak pokazuje przypadek polskiego sukcesu edukacyjnego ujmowanego w kategoriach równości szans edukacyjnych i dostępności edukacji, za przykład tego, w jaki sposób otwierać uprzednio zamknięte i elitarne systemy edukacyjne na coraz szersze rzesze studentów, reformować publiczne szkolnictwo wyższe poprzez postawienie go w sytuacji (quasi-)rynkowej konkurencji ze szkolnictwem prywatnym oraz regulować system edukacji w warunkach permanentnego finansowego zaciskania pasa doświadczanego przez instytucje publiczne.

4. Wnioski

Warto przyglądać się najnowszym zmianom w szkolnictwie wyższym w krajach postkomunistycznych za pomocą kilku po-

łowo w Polsce nie analizowano: mobilność do kraju definiuje się poprzez ilość studentów zagranicznych na 1000 mieszkańców, mobilność z kraju poprzez ilość studentów studiujących zagranicą na 1000 mieszkańców, ocenę edukacji poprzez wyniki badań PISA piętnastolatków prowadzonych przez OECD, biegłość w angielskim poprzez wyniki testów TOEFL, system edukacyjny oraz system uniwersytecki oceniane jako odpowiadające na potrzeby konkurencyjnej gospodarki, edukacja menadżerska oceniana jako odpowiadająca na potrzeby świata biznesu, umiejętności językowe oceniane jako odpowiadające na potrzeby przedsiębiorstw, wykwalifikowani inżynierowie oceniani przez poziom ich dostępności na rynku pracy oraz transfer wiedzy oceniany przez poziom jego rozwoju między uniwersytetami a firmami (*IMD World Competitiveness Yearbook*). Z powyższego zestawienia widać wyraźnie, po pierwsze, powiązanie szkolnictwa wyższego (i jego wyników) ze szkolnictwem średnim (i jego wynikami: nauki ścisłe, matematyka, angielski); po drugie, kluczową rolę perspektyw, w ramach której uczelnie i nauka funkcjonują na potrzeby gospodarki, jej firm i przedsiębiorstw. Olbrzymią też rolę odgrywa system R&D w firmach i przedsiębiorstwach; parametryzowalne wyniki szkolnictwa wyższego w naukach ścisłych, inżynieryjnych i matematycznych; oraz umiędzynarodowienie studiów i poziom edukacji menadżerskiej/biznesowej.

wiązanych z sobą pojęć, przynajmniej tym największym systemom, w których pojawiło się silne szkolnictwo prywatne (z Polską na czele). Do owych pojęć zaliczyliśmy w tym rozdziale dostęp do edukacji i równość szans edukacyjnych, siły rynkowe i reformy sektora publicznego. Istnieją poważne różnice między kierunkiem zmian w szkolnictwie wyższym w Europie Środkowej, w Europie Wschodniej (i w postradzieckich republikach Azji Środkowej, które tutaj całkowicie pomijam), w Zachodnich Bałkanach (była Jugosławia i Albania) i Wschodnich Bałkanach (Bułgaria i Rumunia). Większość tych krajów albo już należy do Unii Europejskiej, albo ma zamiar być jej członkiem w ciągu najbliższych dziesięciu lat. Z perspektywy sprawiedliwego dostępu do edukacji i równości szans edukacyjnych, powstanie potężnego sektora prywatnego okazało się olbrzymim sukcesem (np. Polska i Rumunia). Z perspektywy zaś reform finansowania usług publicznych, ten potężny ruch w stronę prywatyzacji był jak najbardziej pożądany, w pewnej mierze odciążając państwo (i jego napięty budżet) i zwracając się w stronę obciążania kosztami edukacji jej bezpośrednich konsumentów. W krajach transformacji ustrojowej siły rynkowe w edukacji wydają się coraz mocniejsze; niestety prywatne inwestycje w badania naukowe i rozwój (w przeciwieństwie do prywatnych inwestycji w kształcenie – czyli do opłat za studia), tak ważne dla publicznych uniwersytetów w najbardziej rozwiniętych gospodarkach OECD, będą niezwykle trudne do osiągnięcia w najbliższej dekadzie w większości największych państw postkomunistycznych²⁰⁹. Perspektywa życia „z permanentnie zaciśniętym pa-

²⁰⁹ Należy zgodzić się z tezą raportu *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*: „dopóki uczelnie i instytuty naukowe nie podejmą wysiłku głębokiej reformy kadrowej, nie stworzą przejrzystych zasad awansu zawodowego dla najzdolniejszych naukowców oraz nie nauczą się marketingu wyników własnych badań w sektorze gospodarki, dopóty zaangażowanie sektora prywatnego w finansowanie działalności B&R pozostanie znikome” (*Polska 2030* 2009: 212–213). Raport jednak nie dodaje, że najważniejsze pod tym względem systemy europejskie (angielski, holenderski czy niemiecki) dysponują potężnymi, wieloletnimi programami wsparcia tego typu współpracy (np. inicjatywy typu „business vouchers” w Holandii czy *Transfer of Knowledge* TOK w Wielkiej Brytanii, zob. Santiago et al. 2008b). Niezbędny, olbrzymi zakres

sem” – którą rozwijałem w odniesieniu do transformacji instytucji państwa pod wpływem procesów globalizacyjnych i transformacji uniwersytetów we wspomnianej już tu z racji teoretycznych monografii *The University and the State. A Study into Global Transformations* (Kwiek 2006a) – w kategoriach dostępu do większych publicznych środków na edukację i na badania i rozwój prowadzi do dość pesymistycznej konkluzji na temat rosnącej różnicy między elitarnymi uniwersytetami coraz bardziej nastawionymi na kształcenie w większości państw postkomunistycznych i elitarnymi uniwersytetami coraz bardziej nastawionymi na badania naukowe (*research-intensive*) w Europie Zachodniej (segment uczelni średniego poziomu w obydwu częściach Europy i tak od dawna jest nastawiony niemal wyłącznie na kształcenie studentów). Jeśli ideę „Europy Wiedzy” chce traktować poważnie, to jest to obraz dość przygnębiający – albowiem bardzo szybko może się okazać, że całe szkolnictwo wyższe krajów postkomunistycznych (w tym jego najbardziej elitarne uniwersytety) w najnowszych klasyfikacjach europejskich i wynikających z nich bezpośrednio europejskich rankingach będzie traktowane jako segment niemal zupełnie dydaktyczny (zob. najnowszy tom Fransa van Vughta, van Vught 2009).

finansowania przez państwo współpracy uczelni z gospodarką pokazały wyniki dwuletniego europejskiego projektu badawczego GOODUEP – *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* (2007–2009), do którego napisaliśmy konkluzję, zob. Mora, Detmer i Vieira 2010. Ponadto system niedofinansowany nie jest w stanie wzbudzić zaufania sektora przedsiębiorstw, które jest wymagane do każdego partnerstwa uczelni z otoczeniem gospodarczym.

Uniwersytet i państwo na przełomie wieku

1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział, podobnie jak rozdział 2 („Uniwersytet a globalne reformy sektora publicznego”), ma charakter kontekstualny. Staramy się o pokazanie szerokiego kontekstu społecznego i ekonomicznego, który należy, jak sądzimy, brać pod uwagę przy rozważaniu przyszłości instytucji uniwersytetu w Europie²¹⁰. Łączymy tu badania edukacyjne z badaniami z dziedziny socjologii i politologii. Badania nad szkolnictwem wyższym, które pomijałyby rozległe – zewnętrzne – konteksty odbywających się transformacji, pozostawałyby jałowe, sięgając jedynie do powierzchni zjawisk, a pomijając ich podskórne przyczyny. Propozycje odpowiedzi na pytania o owe zewnętrzne przyczyny analizowanych w całej książce (stosunkowo homogenicznych w sali globalnej) transformacji systemów edukacyjnych i edukacyjnych instytucji uważamy za zasadnicze dla zrozumienia

²¹⁰ Naturalnym miejscem dla tego kontekstualnego rozdziału podbudowującego teoretyczne zaplecze książki i wiążącego ściślej transformację państwa i transformację uniwersytetów byłby jej początek, jednak uznaliśmy, nie bez wahań, że istniałoby poważne niebezpieczeństwo, że rozbudowany kontekst, razem z rozdziałem 2, zasłoniłby to, co od niego ważniejsze, a droga do rozważań o systemach szkolnictwa wyższego mogłaby okazać się zbyt długa. Pomimo tej decyzji nadal uważamy, że pełna argumentacja książki wynika dopiero z połączenia części bardziej kontekstualnych i części bardziej szczegółowo – i na podstawie badań empirycznych – odnoszących się do zmian zachodzących w świecie akademii. Część zawartych tu argumentów była już wspomniana we wcześniejszych partiach książki.

tego, co się dzieje z naszymi uniwersytetami w Europie i czego możemy spodziewać się w najbliższej przyszłości.

Przyjmujemy tutaj za punkt wyjścia kilka luźno powiązanych z sobą założeń. Po pierwsze, szkolnictwo wyższe w swojej wersji europejskiej było i wciąż jest w olbrzymiej mierze finansowane przez państwo, a okres jego największego rozwoju zbiegł się w czasie z największym rozkwitem powojennego państwa dobrobytu. Po drugie, obserwujemy obecnie z jednej strony rosnące znaczenie wytwarzania wiedzy, jej nabywania, rozpowszechniania i stosowania w praktyce w rodzących się społeczeństwach i gospodarkach opartych na wiedzy, a z drugiej strony wciąż jeszcze w dużej mierze tradycyjną rolę europejskich systemów szkolnictwa wyższego w ramach (kurczącego się i restrukturyzowanego, w różnych krajach z różną intensywnością) sektora publicznego. Pomimo – wydawałoby się – radykalnych zmian w funkcjonowaniu uniwersytetów europejskich, które zachodzą od dwudziestu–trzydziestu lat, odnosimy wrażenie, że o naprawdę poważnych przeobrażeniach dopiero zaczynamy myśleć. Czytając raporty rządowe i raporty międzynarodowe, ponadnarodowe i unijne wizje funkcjonowania uniwersytetów i całego sektora usług publicznych, dochodzimy do wniosku, że głębokie transformacje całego sektora uczelni i wąskiego sektora uniwersyteckiego mamy jeszcze ciągle przed sobą. Permanentne reformowanie uniwersytetu nie prowadzi do jego reformy, ale raczej do jego dalszego, coraz głębszego reformowania. Pierwotne intencje reform się zacierają, argumentacje zmieniają się w czasie, w dużej mierze coraz bardziej się homogenizują (przynajmniej w krajach najbardziej rozwiniętych, które zawsze dawały reszcie świata podstawowe modele funkcjonowania uniwersytetów). Jak pisali James G. March i Johan P. Olsen w swoje książki o instytucjach, a co można odnieść do *never-ending story* reform uniwersytetów europejskich:

[...] częsty związek między indywidualnymi rozwiązaniami a indywidualnymi problemami trudno ustalić jednoznacznie. Niemal każde rozwiązanie można połączyć z niemal każdym problemem, pod warunkiem, że pojawiają się one mniej więcej w tym samym czasie. Kiedy przyczynowość i technologia nie są jednoznaczne, motywacja do przy-

jęcia konkretnych rozwiązań prawdopodobnie jest równie silna jak motywacja do rozwiązywania konkretnych problemów, a zmiany można łatwiej wprowadzić, koncentrując uwagę na rozwiązaniach, a nie na problemach. Rozwiązania i możliwości wzbudzają świadomość wcześniej nieistotnych lub niedostrzeganych problemów lub preferencji (March i Olsen 2005: 81, podkr. moje MK)²¹¹.

Po trzecie, jesteśmy świadkami presji wywieranej przez procesy globalizacyjne zarówno na politykę narodową w odniesieniu do państwa dobrobytu, jak i na budżety państw narodowych, której towarzyszą idee (i ideały) państwa „minimalistycznego” – czy „efektywnego”, „inteligentnego” itd. – o mniejszych obowiązkach społecznych niż te, do których Europa Zachodnia powojennych systemów państwa dobrobytu zdążyła się przyzwyczaić. Całkowicie pomijamy tutaj potencjalne transformacje w myśleniu o instytucji państwa, które mogą się rodzić w ramach konsekwencji globalnego kryzysu finansowego i regionalnego kryzysu finansowego w UE, zapoczątkowanego jego grecką odsloną w 2010 r. Konsekwencje obydwu wydarzeń nie są dzisiaj jasne, a nie chcemy spekulować²¹². Wyzwaniom globaliza-

²¹¹ Co tylko jeszcze bardziej wzmacnia przekonanie, wyrażane ostatnio przez Petera Maassena w jego wspólnie z Olsenem napisanej książce o *university dynamics*, że szerzej ujmowane ogólnoeuropejskie propozycje przyszłego funkcjonowania uniwersytetów (na poziomie Komisji Europejskiej) nie wypływają z analizy zastanych problemów, ale z zestawu z góry zakładanych rozwiązań. Jak to ujął Maassen, *strong convictions, weak evidence* (Maassen and Olsen 2007: 13). Jednak w optyce instytucjonalistycznej, przekonania idą w parze z gotowymi rozwiązaniami, a rola problemów (lub waga dowodów) jest stosunkowo mało istotna.

²¹² Pewne wskazówki dają najnowsze publikacje OECD i Komisji Europejskiej. OECD, zwłaszcza *The Financial Crisis. Reform and Exit Strategies*, przypomina, że „stabilizacja sytuacji ekonomicznej i finansowej potrwa. Ale kiedy zostanie osiągnięta, rządy będą musiały rozpocząć proces wycofywania się z systemów nadzwyczajnych środków wspierających, które skumulowały się w okresie opanowywania kryzysu. Gdyby sytuacja była krucha, to powrotu do stanu pierwotnego nie należy narażać na niebezpieczeństwo przez nadzbyt szybkie wycofywanie się z różnych środków wspierających” (OECD 2009i: 10). Zob. Również *Economic Policy Reforms 2010. Going for Growth* (OECD 2010a) oraz coraz szerszą dokumentację rodzącej się unijnej strategii *Europe 2020* (w odniesieniu do Polski zob. projekt „World Bank Europe 2020 Project”, między innymi Kwiek and Arnhold 2010).

cyjnym w przypadku wszystkich usług publicznych towarzyszą wyzwania demograficzne – różne w różnych krajach, ponieważ procesy starzenia się społeczeństw w najbardziej rozwiniętych gospodarkach europejskich przyjmują różne oblicza w różnych miejscach Europy. I wreszcie po czwarte, obserwujemy bardziej ogólne próby reformułowania powojennego kontraktu społecznego, który leżał u podstaw państwa dobrobytu w znanej nam, powojennej formie (wraz z publicznym, elitarnym i stosunkowo zamkniętym szkolnictwem wyższym w znanej nam, powojennej formie).

Biorąc pod uwagę owe cztery założenia oraz wiele innych pomijanych tutaj czynników towarzyszących, stawiamy w tym rozdziale kilka wyjściowych pytań: co się stanie – co się już dzisiaj dzieje – z tradycyjną i do niedawna powszechnie akceptowaną wyjątkowością instytucji uniwersytetu w społeczeństwie, kulturze, a wreszcie i w gospodarce? Co się stanie z tradycyjną ideą uniwersytetu (rzecz jasna w kilku odmiennych wersjach kontynentalnych) w nowym świecie globalnym, coraz silniej akcentującym rynkowe sposoby funkcjonowania instytucji i organizacji i coraz silniej posługującym się logiką ekonomiczną, do którego zdajemy się wkraczać? Wychodzę tutaj od mocnej tezy, wedle której stajemy dzisiaj w Europie w obliczu równoczesnej renegocjacji powojennego kontraktu społecznego związanego (w różnych formach) wokół państwa dobrobytu i renegocjacji drobnego, w skali porównawczej, nowoczesnego kontraktu społecznego wiążącego publiczny uniwersytet i państwo narodowe. Odbywająca się w Europie od co najmniej dwudziestu lat renegocjacja kontraktu „uniwersytet – państwo” pozostaje niejasna bez uwzględnienia bieżącej i równoległej renegocjacji fundamentów europejskiego modelu państwa dobrobytu (*welfare state*), ponieważ finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe pozostaje jednym z jego fundamentów. Jeśli coraz istotniejszym składnikiem *welfare* staje się *private welfare*, to jakie konsekwencje procesy te mogą mieć na postrzeganie szkolnictwa wyższego i jego funkcjonowanie, zwłaszcza w aspekcie finansowym. Nadmienimy, że *private welfare* pojawia się w charakterze uzupełnienia, a nie w nowych formach zastępujących stare: nowe

wielofilarowe systemy emerytalne funkcjonujące zamiast lub obok tradycyjnych systemów opartych na solidarności międzypokoleniowej, czyli typu *pay-as-you-go*, nowe, prywatne systemy ochrony zdrowia oparte na systemach prywatnych ubezpieczeń zdrowotnych funkcjonujących równoległe z tradycyjnymi systemami publicznymi).

Niniejszy rozdział składa się z czterech części: krótkiego wprowadzenia, części poświęconej instytucji uniwersytetu w kontekście powojennej instytucji państwa dobrobytu w Europie, części poświęconej instytucji uniwersytetu w kontekście nowoczesnej instytucji państwa narodowego w Europie oraz wniosków. Porusza się między instytucją (nowoczesnego) uniwersytetu i instytucją państwa (państwa narodowego i państwa dobrobytu), uznając, że są one ściśle z sobą związane: problemy drugiej niosą z sobą w nieunikniony sposób problemy pierwszej, tak jak historycznie, w okresie powojennym, sukcesu drugiej prowadziły do sukcesów pierwszej. Uzasadnienie takiego sposobu myślenia o uniwersytecie można znaleźć w koncepcjach instytucjonalistycznych odniesionych do badań organizacji, zwłaszcza pojawiających się w naukach politycznych. Instytucje (zwłaszcza, ale nie tylko) polityczne nie przechodzą transformacji w izolacji: instytucje funkcjonują równoległe i takiż sposób się zmieniają. Instytucja uniwersytetu może właśnie przechodzić fundamentalną transformację, wraz z tradycyjną instytucją państwa w ogóle, a państwa dobrobytu w szczególności (zob. March and Olsen 2006a, Olsen 2007d). Reformowanie systemów szkolnictwa wyższego trwa w Europie od dwudziestu lat i trudno nie wiązać go z teoretycznymi i praktycznymi próbami reformowania instytucji państwowych, a szczególnie reformowania usług sektora publicznego. Każda nowa idea prowadząca do zmiany funkcjonowania państwa w Europie może mieć daleko idące konsekwencje dla funkcjonowania europejskich uniwersytetów między innymi z powodu ich fundamentalnego, finansowego uzależnienia od środków państwowych (inaczej niż na przykład w USA). Idee mają konsekwencje – w tym wypadku przez dwie ostatnie dekady neoliberalne myślenie o usługach publicznych i prywatnych usługodawcach w tym zakresie, idee

New Public Management w myśleniu o zarządzaniu w sektorze publicznym oraz szereg idei związanych z procesami globalizacyjnymi i integracyjnymi (takich jak na przykład wolny przepływ kapitału i usług, równoprawność podmiotów prywatnych i publicznych, niedozwolona pomoc publiczna, równoprawność krajowych i międzynarodowych podmiotów gospodarczych, transnacionalizacja wzorców wydatków publicznych, kryteria konwergencji z Maastricht itp.) oddziaływało pośrednio i bezpośrednio na myślenie o uniwersytetach. Mieliśmy – nadal mamy – do czynienia z podwójnym procesem: z jednej strony z *ekonomizacją edukacji* (rosnąca waga wymiaru ekonomicznego i malejąca waga wymiaru akademickiego w myśleniu o szkolnictwie wyższym, zob. Teixeira 2009 o „imperializmie ekonomii”), a z drugiej strony z *edukacjonalizacją ekonomii* (rosnącym przekonaniem, że sytuacja gospodarcza jest ściśle uzależniona od sytuacji szkolnictwa wyższego, jego niereformowanie powoduje zapóźnienie cywilizacyjne i wymierne szkody materialne, a jego reformowanie leży u podstaw szybszego wzrostu gospodarczego). Obydwa procesy, doprowadzone do skrajności, całkowicie zmieniają reguły gry akademickiej.

2. Nowoczesny uniwersytet i państwo dobrobytu

W nowym globalnym porządku, uniwersytety walczą dla siebie o nowe miejsce kulturowe (i coraz bardziej o nowe miejsce ekonomiczne!), ponieważ nie są w stanie utrzymać dłużej swoich tradycyjnych ról i zadań, a zarazem nie mogą i nie chcą pozwalać sobie na frustrację instytucjonalną związaną ze spadającym prestiżem i malejącymi środkami finansowymi – uniwersytety chcą wciąż pozostawać ważną instytucją społeczną w ewoluujących społeczeństwach. Zmienia się radykalnie otoczenie społeczne i gospodarcze uniwersytetów, ewoluują stanowiska ich najważniejszych interesariuszy (przede wszystkim państwa i, w mniejszej mierze, studentów i rynków pracy), nieprzerwanie rosną rynkowe możliwości funkcjonowania uczelni, tak jak co-

raz bardziej rynkowo w odniesieniu do sektora usług publicznych myślą państwa europejskie, i tak jak coraz bardziej rynkowe wymagania mają studenci i ich rodziny (zob. np. badania Eurostatu studentów europejskich, Eurobarometer 2009). Zarówno oficjalny dyskurs powstającego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i europejskiej przestrzeni badawczej, jak i duża część towarzyszących im powstawaniu debat akademickich coraz silniej akcentują przekonanie, że uniwersytety powinny odgrywać dzisiaj rolę sprawnego motoru wzrostu gospodarczego (zarówno poprzez kształcenie, badania naukowe, innowacje, jak i swoją misję regionalną czy w wersji amerykańskiej – misję zwaną *service to the society*) w rodzących się gospodarkach opartych na wiedzy. W ten oto sposób uniwersytet w kontekście europejskim, w zasadzie bez większych dyskusji publicznych i akademickich na temat swoich fundamentalnych zasad wydaje się chcąc nie chcąc otwierać nowy rozdział swojej ewolucji²¹³. Dyskusje takie towarzyszyły powstawaniu humboldtowskiego modelu uniwersytetu na początku XIX w. w Berlinie czy też takie, jakie towarzyszyły najważniejszym dwudziestowiecznym debatom na temat „idei” uniwersytetu, choćby przy okazji publikacji poświęconych mu przedwojennych prac José Ortegi y Gasset i Maxa Webera czy powojennych prac Karla Jaspersa i Jürgena Habermasa, o których sporo pisałem w ramach dyskusji o niemieckiej idei uniwersytetu w książce Kwiek 2006a i tekście Kwiek 2008e. Dokąd ten nowy rozdział zaprowadzi instytucję uniwersytetu – nie wiadomo. Liczba parametrów jest

²¹³ Zob. zwłaszcza najbardziej klasyczne dzisiaj: Wilhelm von Humboldt, „Wniosek o powołanie uniwersytetu w Berlinie”, F.W.J. Schelling, *On University Studies*, Friedrich Schleiermacher, *Occasional Thoughts on Universities in the German Sense. With an Appendix Regarding a University Soon to Be Established*, Immanuel Kant, *The Conflict of the Faculties*, Max Weber, *On Universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, José Ortega y Gasset, *Mission of the University*; Karl Jaspers, *The Idea of the University*, Jürgen Habermas, „The University in a Democracy: Democratization of the University” czy też, na polskim gruncie, Kazimierz Twardowski, „O dostojeństwie uniwersytetu” (Humboldt 1989, Schelling 1981, Schleiermacher 1991, Kant 1979, Weber 1973, Gasset 1944, Jaspers 1959, Habermas 1971, Twardowski 1997).

zbyt duża, aby móc trajektorię jej ewolucji przewidywać, jednak książka ta stawia sobie za zadanie analizować bieżące transformacje, pokazywać je w szerszych kontekstach, starać się zrozumieć ich przyczyny i nieśmiało wybiegać w przyszłość.

O ile w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku jednym z ważniejszych pojęć w dyskusjach o przyszłości państwa było pojęcie globalizacji, od początku nowego wieku coraz silniej akcentowane, zwłaszcza w Europie, jest pojęcie gospodarki opartej na wiedzy, konsekwentnie od kilkunastu lat promowane w oficjalnym dyskursie takich organizacji ponadnarodowych, jak OECD, czy takich instytucji ponadnarodowych, jak Komisja Europejska (widać wyraźnie, jak drugie pojęcie w coraz szerszych kontekstach wypiera pierwsze, a globalizacja, odniesiona do europejskiego modelu społecznego czy do europejskich uniwersytetów, staje się tylko jednym z kilku istotnych, obok demografii, katalizatorów zmian społecznych i ekonomicznych). Jednak procesy globalizacyjne trwają, a nawet się intensyfikują. Chciałbym odwołać się krótko do globalizacji i jej ujęcia zaproponowanego przez Ulricha Becka, wedle którego oznacza ona przede wszystkim „denacjonalizację – czyli erozję państwa narodowego, ale zarazem i jego możliwą transformację w państwo ponadnarodowe” (Beck 2000a: 14). Dla naszych celów użyteczna jest poniższa charakterystyka: „Jeżeli tradycyjny model państwa narodowego ma mieć jakiegokolwiek szanse przetrwania [...] to proces globalizacji *musi stać się kryterium polityki narodowej w każdej dziedzinie* (w gospodarce, prawie, sprawach wojskowych itd.)” (Beck 2000a: 15). Dodałbym również, zgodnie z logiką Becka, iż nie ma żadnego powodu, aby uważać, iż procesy globalizacyjne nie będą również obecne przy wypracowywaniu polityki narodowej w dziedzinie edukacji²¹⁴. To właśnie ta logika wymaga, abyśmy rozważając związki nowoczesnej

²¹⁴ Heather Eggins w dwóch książkach akcentował związek reform edukacyjnych z globalizacją, *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know* Martina Carnoya (Carnoy 1999) oraz *Globalization and Reform in Higher Education* (Eggins 2003). Zob. również jeden z pierwszych tekstów wiążących w ogóle reformy państwa dobrobytu z przyszłością uniwersytetu, „Globalization and Higher Education” (Kwiek 2001b).

instytucji uniwersytetu ze światem zewnętrznym, w tym z państwem, brali pod uwagę globalizację. Ideę tę inaczej sformułował Beck w książce *The Brave New World of Work* – w odniesieniu do pracy:

Jednak kluczowym problemem naukowym i politycznym drugiej nowoczesności jest to, iż społeczeństwa muszą reagować na takie [związane z globalizacją] zmiany zarazem na wszystkich poziomach. Dlatego jest rzeczą iluzoryczną prowadzić rozważania na temat przyszłości pracy pomijając rozważania na temat przyszłości państwa narodowego, państwa dobrobytu i tak dalej (Beck 2000b: 18).

Niniejszy rozdział (podobnie jak cała moja wcześniejsza książka – monografia *The University and the State. A Study into Global Transformations* z 2006 r.) podszyty jest podobną logiką. Uważam, że jest dzisiaj rzeczą równie iluzoryczną prowadzić rozważania na temat przyszłości (publicznego) szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza (publicznych) uniwersytetów, pomijając dyskusje na temat skomplikowanego zagadnienia bieżących czy potencjalnych transformacji państwa dobrobytu, państwa narodowego i całego sektora publicznego zachodzących pod wpływem procesów globalizacyjnych (i regionalnej odpowiedzi na nią, czyli procesów europeizacyjnych) oraz, traktowanych tu jedynie marginesowo, procesów demograficznych. Publiczny uniwersytet w Europie jest coraz częściej uważany jedynie za część sektora publicznego, a jego tradycyjne roszczenia do społecznej (a tym samym również ekonomicznej i politycznej) wyjątkowości są coraz częściej i coraz bardziej otwarcie kwestionowane. Przypomnijmy doskonałe konkluzje Jamesa G. Marcha i Johana P. Olsena – w żaden sposób nieodnoszone dotąd do instytucji uniwersytetów:

Istnieją sytuacje, w których kwestionowana jest misja, wiedza, uczciwość, organizacja, funkcjonowanie, podstawy moralne, sprawiedliwość, prestiż i zasoby finansowe jakiejś instytucji i stawia się jej pytanie o to, czy wnosi ona taki wkład do społeczeństwa, jaki wnosić powinna. [...] Oznacza to ponowne przemyślenie, reorganizację, refinansowanie, a być może również nowe rozwiązanie „konstytucyjne”, ustalające nową równowagę między najważniejszymi instytucjami (March and Olsen 2006b: 15).

Jak się wydaje analizowany w wielu miejscach tej książki paneuropejski dyskurs na temat przyszłości uniwersytetu jako instytucji istotnej dla ekonomicznej przyszłości Europy w wersji konsekwentnie proponowanej (i promowanej) od dziesięciu lat przez Komisję Europejską sugeruje właśnie powyższą interpretację. Uniwersytet europejski jako instytucja jest w zasadzie krytykowany we wszystkich swoich aspektach aż po same historyczne fundamenty. Chociaż March i Olsen rzecz jasna nie mają na myśli instytucji uniwersytetu, to z powodzeniem można tę uwagę przenieść na kolejną instytucję publiczną. A przecież jak pokazują teorie zmiany instytucjonalnej, „żadna instytucja nie może funkcjonować bez towarzyszącego jej i wspierającego dyskursu (czy dyskursów). Dyskursy najlepiej traktować jako instytucjonalne *software*. Instytucjonalne *hardware* istnieje w formie reguł, praw, procedur operacyjnych, zwyczajów i zasad” (Dryzek 1996: 104). Uniwersytet europejski nie jest wyjątkiem; jak się wydaje, jego olbrzymią siłą – towarzyszącą przez ostatnich dwieście lat – była siła towarzyszącego mu dyskursu nowoczesności, w ramach którego zajmował centralne, wyróżnione, szczególne (i szczególnie chronione) miejsce w społeczeństwie europejskim. Nowe miejsce wymaga nowego dyskursu, który je legitymizuje, uzasadnia i podtrzymuje społeczne zaufanie, bez którego dłuższej nie można utrzymać wysokiego poziomu publicznego finansowania. Zmagania o kształt instytucji to zarazem, a może nawet przede wszystkim, zmagania o kształt legitymizującego jego miejsce dyskursu. Zmagania te przybrały na sile w ostatniej dekadzie i po raz pierwszy stały się zmaganiem globalnymi, w które z całą mocą zaangażowały się organizacje i instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe. W olbrzymiej mierze przyszły kształt europejskich uniwersytetów będzie zależał od społecznej i politycznej akceptacji dla rodzących się wokół nich dyskursów legitymizacyjnych. Można się spodziewać, że tradycyjne odpowiedzi narodowe będą o wiele mniej istotne niż akceptowane odpowiedzi europejskie; poziom akceptacji dla rodzących się od dekady w Europie, a od dwóch-trzech dekad w krajach anglosaskich, idei jest już niezwykle wysoki, co pokazują z jednej strony zmiany w krajowej legisla-

cji, a z drugiej – badania europejskich studentów i absolwentów oraz kadry akademickiej (np. Eurobarometer 2007, 2009).

Reformy sektora publicznego podejmowane są w całym świecie i uniwersytet jest zmuszony coraz bardziej się im poddawać, pomimo swojej tradycyjnej, historycznej wyjątkowości. Toczące się dyskusje na temat jego przyszłości nigdy dotąd nie były tak istotne dla polityki publicznej i nigdy dotąd nie były tak uzależnione od szerszych dyskusji na temat społecznych (i instytucjonalnych) konsekwencji potężnych zmian społecznych ujmowanych na przykład pod hasłem przechodzenia do epoki globalnej (zob. choćby Giddensa *Europe in the Global Age*, 2007). Dotychczasowe dyskusje o uniwersytecie w zasadzie nie towarzyszyły transformacjom społecznym ostatnich stu lat. Natomiast dzisiaj nieodmiennie towarzyszą przechodzeniu do nowej formy gospodarki i społeczeństwa – upraszczając i wybierając jeden tylko element, opartych na wiedzy. Bardzo trudno ujmować dzisiaj jego transformacje w oderwaniu od transformacji, jakim poddawana jest cała tkanka społeczna, w której jest on osadzony. Nowoczesny uniwersytet, wytwór (pierwszej, narodowej – w przeciwieństwie do drugiej, postnarodowej, jak powiada Beck) nowoczesności, podlega dzisiaj dokładnie takim samym naciskom jak inne nowoczesne instytucje społeczne. Między innymi na uleganiu tym samym potężnym naciskom co inne nowoczesne instytucje – w tym instytucje państwa, jego agendy i jego usługi publiczne, instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe, instytucje prywatnego świata korporacyjnego – polega kres wyjątkowości nowoczesnego uniwersytetu, w którego cieniu Europa żyła przynajmniej w okresie powojennym, o ile nie w całym okresie 200 lat od zmaterializowania się idei Wilhelma von Humboldta w Berlinie w 1809 r.²¹⁵

²¹⁵ Powodzenie reform w szkolnictwie wyższym, jak podpowiada doświadczenie OECD (z tomu OECD 2008 oraz potężnej pracy podsumowującej reformy sektora emerytalnego i rynku pracy, *The Political Economy of Reform. Lessons from Pensions, Product Markets and Labour Markets in Ten OECD Countries*, OECD 2009h), zależy w dużej mierze od kompromisów zawieranych między decydentami i jego interesariuszami, a biorą się one z negocjacji i perswazji. Ważne jest rozwiązanie, które jest do przyjęcia dla wszystkich, na-

Wielu politologów podkreśla, że przestrzeń ekonomiczna państwa narodowego i granice terytorialne państw narodowych już się na siebie nie nakładają. Przykładem mogą być tutaj tacy autorzy jak choćby Fritz Scharpf (do niedawna dyrektor Instytutu Badań nad Społeczeństwami w Kolonii) i John G. Ruggie (z Uniwersytetu Harvarda). Powojenny „kompromis osadzonego (*embedded*) liberalizmu” – rodzaj kontraktu społecznego zawartego między państwem, rynkiem i związkami zawodowymi

wet jeśli nie jest rozwiązaniem wybieranym jako najlepsze przez którąkolwiek ze stron (OECD: *acceptable by all, even if preferred by none*). Wprowadzana w życie polityka reform jest zazwyczaj wynikiem serii negocjacji oraz ustępstw ze strony różnych grup i stanowi kompromis możliwy do przyjęcia przez wszystkie strony. Najważniejsze w ekonomii politycznej reform są koszty ponoszone w jej ramach przez różne grupy interesów. Kompensacja kosztów w naturalny sposób zwiększa szansę na osiągnięcie kompromisu z interesariuszami i na poparcie reform, które niekoniecznie są w ich najlepszym interesie (grupowym). W związku z tym ważne są mechanizmy kompensacyjne, aby zapewnić poparcie potencjalnie przegranych w procesie reformowania (np. zapewnienie znacznie zwiększonego finansowania uczelni w przyszłości). Doświadczenie krajów OECD biorących udział w przygotowywaniu raportu OECD (Santiago et al. 2008a i 2008b) podkreśla, że trudne reformy zostały przyjęte i są wprowadzane w życie dzięki mechanizmom kompensacyjnym (np. gwarantowanym, rozłożonym w czasie podwyżkom płac dla kadry akademickiej), które zabezpieczyły poparcie ze strony grup interesów negatywnie dotkniętych przez reformy. Kluczową rolę w analizowanych krajach OECD odegrały narzędzia finansowe, które miały za zadanie zapewnić dostosowanie zachowań instytucjonalnych. Najbardziej popularnym narzędziem finansowym wykorzystywanym do wdrażania reform są finansowe zachęty. Uzupełnianie trudnych kroków o elementy zwiększające dostępne środki finansowe najważniejszych interesariuszy sprawia, że reformy stają się łatwiejsze do przyjęcia, o ile stawiają jasno kwestię skoncentrowanych kosztów. Z kolei ekonomia polityczna reform strukturalnych – już nie tylko reform szkolnictwa wyższego (Høj et al. 2006) – podpowiada, że w żadnych z krajów OECD (oprócz krajów transformacji ustrojowej) nigdy nie zastosowano reformy typu *big bang*, czyli gwałtownych zmian rewolucyjnych. Nawet zmiany wprowadzane przez rząd Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii, w latach osiemdziesiątych w Nowej Zelandii i przez ostatnich 20 lat w Australii można uznać w rzeczywistości za wytrwałe wysiłki reformatorskie rozłożone w długim czasie (Høj et al. 2006: 6–7). Reformy napotykają na opór z powodu trzech czynników, opisywanych na podstawie analizy dojrzałych gospodarek zachodnich. Po pierwsze, niepewność dotycząca korzyści płyną-

w Europie – dzisiaj już się coraz trudniej sprawdza w praktyce, ponieważ został zaprojektowany dla państw (w dużej mierze) o zamkniętych gospodarkach narodowych. Scharpf dowodzi, że w historii kapitalizmu dziesięciolecia powojenne były niezwykle, jeśli chodzi o „stopień, w którym granice terytorialne państwa narodowego pokrywały się z granicami rynków kapitału, usług, dóbr konsumpcyjnych i siły roboczej” (Scharpf 2000: 254). W momencie powstawania klasycznych europejskich państw dobrobytu możliwości inwestycyjne istniały w dużej mierze w ramach gospodarek narodowych, a dla większości firm najważniejszymi konkurentami byli konkurenci krajowi. Kiedy rozdziły się główne powojenne europejskie modele państwa dobrobytu, nie zdawano sobie w pełni sprawy z tego, w jakiej mierze powodzenie polityki korygującej rynek jest uzależnione od możliwości sprawowania kontroli nad swoimi granicami ekonomicznymi przez (terytorialnie ograniczone) państwa narodowe. Jednak pod wpływem globalizacji ten mechanizm kontrolny został utracony. Tym samym skończyły się „złote lata” kapitalistycznego państwa dobrobytu, powiada Scharpf (2000: 255). Specyficzny kontrakt społeczny, który na rozwiniętym, kapitalistycznym Zachodzie umożliwił państwom narodowym wprowadzenie państwa dobrobytu w znajomej nam formie, pojawił się w specyficznym momencie historycznym – tuż po drugiej wojnie

cych z reform jest większa niż niepewność dotycząca ich kosztów, nawet jeśli oczekiwane zbiorcze zyski są fundamentalnie większe od spodziewanych zbiorowych strat. Po drugie, koszty wdrażania reform strukturalnych są ponoszone z góry, a oczekiwane korzyści są rozłożone w czasie. Stąd duże opory polityków przed reformami, w ramach których elektorat odczuje przed kolejnymi wyborami wyłącznie koszty reform. I wreszcie po trzecie, niektóre regulacje poddawane reformom stwarzały okazje do powstawania rent, które były dzielone między ich beneficjentów. Konsensus wobec reform staje przed takim problemem, że koszty reform najczęściej koncentrują się na stosunkowo małej i dobrze zorganizowanej (lub ustosunkowanej) grupie, a korzyści z nich rozkładają się bardzo szeroko, często na tyle szeroko, że ich potencjalni beneficjenci, elektorat o wiele większy i gorzej zorganizowany, nie są w stanie ich dostrzec. O ile polityka makroekonomiczna nie ma dużego wpływu na poziom akceptacji dla reform szkolnictwa wyższego, o tyle np. wpływy międzynarodowe i czynniki demograficzne są nie do przecenienia.

światowej (jak smutno napisał Jürgen Habermas w swoich studiach o „konstelacji postnarodowej”, „w pewnych uprzywilejowanych regionach świata, i w sprzyjających warunkach okresu powojennego, państwu narodowemu [...] udało się przekształcić w społeczne państwo dobrobytu dzięki regulacji gospodarki krajowej bez zakłócania jego mechanizmów autokorygujących”, Habermas 2001: 52). Jednak wraz z nadejściem globalizacji kontrakt ten ulega nieustannej erozji, chociaż w różnych krajach erozja ta występuje w różnej formie i z różną intensywnością. Umowa wiążąca państwo i społeczeństwo w powojennych, terytorialnie ograniczonych demokracjach narodowych miała na celu łagodzenie bolesnych skutków powojennej liberalizacji ekonomicznej (a opierała się na oświeceniowej wierze w naukowe rozwiązywanie problemów społecznych).

Ów powojenny kompromis przypisywał specyficzne role rządów państw narodowych – których to ról coraz bardziej dzisiaj rządy owe nie są w stanie bądź nie są skłonne spełniać. Jednym z pośrednich efektów globalizacji jest jej wpływ na zdolność państwa do „dotrzymywania swojej strony owej powojennej umowy” (Ruggie 1997: 2)²¹⁶. Pojawienie się globalnych rynków kapitałowych spowodowało pojawienie się zupełnie nowych problemów związanych z polityką narodową. Bo przecież istniejące systemy nadzoru i regulacji, opodatkowania i księgowości zostały stworzone na potrzeby „ekonomicznego krajobrazu państw narodowych”. A jak w książce o tym, „czym jest globalizacja”, twierdził już dekadę temu Ulrich Beck, żyjemy w świecie, w którym nowi i starzy gracze posługują się niewspółmiernymi zbiorami reguł: to trochę tak, jakby państwa narodowe i ich obywatele grali w warcaby, ale gracze ponadnarodowi, polityczni i ekonomiczni, grali już w szachy (Ruggie 1997: 2; zob. również Beck 2000a: 65). Polityka ekonomiczna staje się coraz bardziej zdenacjonalizowana; państwo coraz mniej jest w stanie, a może coraz mniej jest skłonne do wywią-

²¹⁶ Zob. również wcześniejsze rozważania Ruggie’go i pojęcie *embedded liberalism* w „International Regimes, Transactions, and Change: Embedded Liberalism in the Postwar Economic Order”, *International Organization*, vol. 36, no. 2, Spring 1982.

zywania się z obietnic poczynionych w złotej erze europejskiego państwa dobrobytu²¹⁷. A państwo dobrobytu tradycyjnie było jednym z najbardziej przekonujących filarów całej konstrukcji państwa narodowego. Tak opisuje ten proces Ruggie:

Powojenny międzynarodowy porządek ekonomiczny opierał się na wielkim krajowym porozumieniu: społeczeństwa poproszono o pogodzenie się ze zmianami i zaburzeniami związanymi z międzynarodową liberalizacją, natomiast państwo ze swojej strony obiecało zmiany te amortyzować za pomocą nowo przyjętych ról ekonomicznych i politycznych. [...] Coraz bardziej jednak kompromis ten jest dzisiaj zrywany przez siły, których nie da się łatwo opanować (Ruggie 1997: 8).

Widzimy więc, że potęgą państwa narodowego, a zarazem potęgą lojalności jego obywateli, opiera się na niezachwianej wierze w (pozostające historycznie bez precedensu) prawa gwarantowane przez państwo dobrobytu. Kiedy rodziła się keyne-

²¹⁷ Niezwykle trudno wywiązywać się ze zobowiązań społecznych podjętych w owej złotej erze państwa dobrobytu w sytuacji, w której „termity fiskalne” drążą fundamenty fiskalnej budowli we wszystkich ważniejszych rozwiniętych gospodarkach. Vito Tanzi w swoim tekście „Taxation and the Future of Social Protection” już dekadę temu głosił tezę, że globalizacja będzie wywierać najbardziej bezpośredni i zarazem najpotężniejszy wpływ na państwo dobrobytu najprawdopodobniej poprzez oddziaływanie na *systemy podatkowe*: „na razie istnieje niewiele dowodów bądź nie ma ich wcale na to, że systemy podatkowe krajów uprzemysłowionych się rozpadają. [...] Jednak chociaż budowla fiskalna nadal stoi i wygląda solidnie, widzimy wiele termatów fiskalnych, które ochoczo drążą jej fundamenty” (Giddens 2001B: 192). Zarazem warto pamiętać, że pytanie o (wysokie) podatki niekoniecznie jest związane tylko z globalizacją, ale również z wolą elektoratu. Jak przypominał Martin Wolf, „podtrzymywanie wysokiego, redystrybucyjnego opodatkowania pozostaje absolutnie możliwe” (Wolf 2001: 188). Pytanie z jednej strony o podatki, a z drugiej o *tax expenditures* (upraszczając zwolnienia pewnych grup ludności z płacenia części lub całości podatku) stoją w centrum uwagi instytucji międzynarodowych: zob. począwszy od *Tax and the Economy* (OECD 2001c), poprzez *Fundamental Reform of Personal Income Tax* (OECD 2006f), *Fundamental Reform of Corporate Income Tax* (OECD 2007g), po przedkryzysowe *Tax Co-operation. Towards a Level Playing Field* (OECD 2008j) i pokryzysowe, alarmujące *Tax Expenditures in OECD Countries*, wzywające do globalnej rewizji funkcjonujących systemów zwolnień podatkowych (OECD 2010d). Tradycyjnie najlepsze statystyki poziomów opodatkowania podaje pięciusetstronicowe *Taxing Wages 2006–2007* (OECD 2007g).

sowska wersja *welfare state*, rola państwa polegała na poszukiwaniu uczciwej i stabilnej równowagi między państwem a rynkiem, co w sposób zasadniczy przebudowało stosunki społeczne we wszystkich państwach europejskich zaangażowanych w ten społeczny eksperyment²¹⁸. Zadaniem owej powojennej rekonstrukcji instytucjonalnej było wynalezienie i zastosowanie takiej formuły rządzenia, która zarazem gwarantowałaby stabilność w kraju i nie uruchamiałaby wzajemnie destrukcyjnych zewnętrznych, międzynarodowych konsekwencji trapiących okres międzywojenny. W ujęciu wielu politologów, których przykładem są tutaj Scharpf i Ruggie, globalizacja wywiera potężny wpływ na państwo narodowe poprzez podkopywanie fundamentalnych idei leżących u podstaw powojennego państwa dobrobytu w Europie. Z powodu postępującej i nieodwracalnej liberalizacji i otwierania się gospodarek narodowych, państwa narodowe zaczynają tracić swoją najważniejszą legitymizację opartą na fundamencie powojennego kontraktu społecznego – obowiązującego jednak, jak się okazało z dłuższej perspektywy historycznej, tylko w relatywnie zamkniętych gospodarkach narodowych. Jakie to ma znaczenie dla instytucji uniwersytetu? Otóż ma znaczenie fundamentalne.

W okresie „złotego wieku” powojennego, keynesowskiego państwa dobrobytu w Europie (czyli z grubsza mówiąc, w latach 1950–1975) szkolnictwo wyższe było bardzo ważne. Świadczyła o tym stale rosnąca liczba studentów, zwiększająca się liczba instytucji akademickich, a w konsekwencji radykalnie rosnący współczynnik scholaryzacji w największych państwach Europy Zachodniej. Świadczyły o tym również stosunkowo wysokie nakłady publiczne na badania naukowe, zarówno w naukach ścisłych (co zrozumiałe w kontekście zimnej wojny), jak i społecznych oraz humanistycznych. Celem polityki państwowej

²¹⁸ A które to państwa doświadczają dzisiaj coś, co Beck (w *World Risk Society*) nazwał „efektem domina”: „elementy, które w dobrych czasach uzupełniały się i wzajemnie wspierały – takie jak pełne zatrudnienie, oszczędności emerytalne, wysokie wpływy z podatków, pełna zgoda na działania podejmowane przez rządy – dzisiaj wydają się *mutatis mutandis* zagrażać sobie wzajemnie” (Beck 1999: 11).

w krajach zachodnich było umasowienie edukacji, a celem dalszym – jej uniwersalizacja (osiągnięta w praktyce dzisiaj)²¹⁹. Stagnacja ekonomiczna w Europie, która uwydatniła się w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, była być może pierwszym sygnałem, że państwo dobrobytu zaprojektowane dla jednego okresu (powojennej odbudowy Europy) być może nie do końca się sprawdza w innym okresie²²⁰. Warunki społeczne ulegały w tym czasie, po światowym kryzysie paliwowym, poważnym przeobrażeniom:

- powojenny kontrakt społeczny był związany z gospodarką przemysłową znajdującą się w okresie silnego wzrostu; tymczasem stopniowo zmieniał się model pracy, w ramach którego głównym żywicielem rodziny był dotąd – w większości – mężczyzna;

- stosunkowo zamknięte gospodarki narodowe, funkcjonujące w ramach w dużej mierze narodowej konkurencji w dziedzinie inwestycji, produkcji, konsumpcji dóbr i usług, stawały się coraz bardziej zinternacjonalizowane;

²¹⁹ Nieco inaczej było w Polsce okresu powojennego – władze komunistyczne nie stawiały sobie za cel umasowienia szkolnictwa wyższego, ale bardziej jego demokratyzowanie (stąd np. wieloletnie, i społecznie umiarkowane skuteczne, procedury wspierające podejmowanie studiów przez osoby z uboższych warstw społecznych, czyli stosowanie tzw. punktów za pochodzenie przy przyjmowaniu na studia, co przypominało pod wieloma względami amerykańską *affirmative action*). W latach osiemdziesiątych, kiedy społeczeństwa zachodnie miały już masowe systemy edukacyjne, w Polsce ograniczono liczbę studentów. W połowie lat sześćdziesiątych (1965) było w Polsce około ćwierć miliona studentów (252 000), następnie około 331 000 w 1970, w latach siedemdziesiątych ilość studentów rosła wyraźnie (około 470 000 w 1975 i 454 000 w 1980), natomiast w latach osiemdziesiątych znowu spadała – do 341 000 w 1985 i 377 000 w 1989). Polska w 1989 r. stanęła w obliczu potężnego wyzwania ekspansji edukacyjnej – któremu sprostała, przynajmniej na początku, co najmniej pod względem ilościowym.

²²⁰ W pełni zgadzam się z tym, co Gøsta Esping-Andersen, jeden z najwybitniejszych współczesnych badaczy państwa dobrobytu w Europie, napisał w tekście „A Welfare State for the 21st Century”: „większość europejskich systemów pomocy społecznej została skonstruowana w epoce o zupełnie innym rozkładzie intensywności ryzyka i potrzeb niż ich rozkład dzisiejszy. [...] W konsekwencji, państwo dobrobytu jest obciążone odpowiedzialnością za obowiązki, do których wypełniania nie zostało zaprojektowane” (Esping-Andersen 2001: 201).

– w latach siedemdziesiątych mariaż państwa narodowego i państwa dobrobytu znalazł się pod potężną presją zewnętrzną i wewnętrzną. W latach osiemdziesiątych radykalnej zmianie uległa szeroko pojmowana agenda społeczna: po polityce złote-go wieku ekspansji, europejskie państwa dobrobytu zaczęła kształtować polityka zaciskania pasa, *politics of austerity*, jak ją nazwał Paul Pierson, politolog z Berkeley²²¹.

Przedstawiciele nauk społecznych zajmują rozbieżne stanowiska w kwestii przyczyn obecnych presji wywieranych na państwo dobrobytu. Jednak zgadzają się w jednym: przypuszczalnie stajemy dzisiaj w Europie w obliczu jego kresu w znanej nam postaci. Pojawia się zatem w tym miejscu interesujące pytanie: czy ów kres oznacza zarazem kres znanej nam postaci publicznego szkolnictwa wyższego, w tym kres znanej nam postaci uniwersytetu?

Należy w tym miejscu poczynić jedną istotną uwagę, mianowicie zagadnienie przyszłości publicznych uniwersytetów nie jest podejmowane w ramach debat prowadzonych na temat przyszłości państwa dobrobytu w Europie np. przez nauki polityczne. Co zadziwiające, z trudem znajdujemy w nich zaledwie wtrącone uwagi na temat edukacji, by nie wspomnieć o edukacji na poziomie wyższym. Z przyczyn oczywistych, najważniejszym zagadnieniem owych debat jest przyszłość bardzo ogólnie pojmowanego państwa dobrobytu i szeroko pojmowanego sektora publicznego, natomiast badania bardziej empirycznie nastawione koncentrują się na systemach opieki zdrowotnej i systemach emerytalnych (jako dwóch najszybciej rosnących i największych konsumentach środków publicznych) oraz problematyce bezrobocia i związanych z nim osłon socjalnych.

²²¹ Dlatego od lat siedemdziesiątych nie opuszcza nas retoryka „kryzysu” państwa dobrobytu (równie trwała jak retoryka „kryzysu” szkolnictwa wyższego). Od tamtej pory datuje się też zainteresowanie prywatnymi dostawcami usług publicznych. Już w 1981 r. raport OECD *The Welfare State in Crisis* stwierdził, że „trzeba myśleć o nowych relacjach między działaniami podejmowanymi przez państwo a działaniami prywatnymi; trzeba rozwijać nowe podmioty zajmujące się dostarczaniem usług państwa dobrobytu; trzeba wzmacniać odpowiedzialność jednostek za siebie i innych” (OECD 1981: 12).

O ile istnieje rozbudowana literatura dotycząca ścisłych związków na gruncie Europy kontynentalnej między szkolnictwem wyższym i państwem narodowym, o tyle literatura badająca związki wykuwające się przez lata między edukacją na wyższym poziomie i państwem dobrobytu jest więcej niż skromna. Zagadnienie to, jak się wydaje, nie było dotąd w świecie poważnie analizowane przez badaczy edukacji, z drobnymi wyjątkami²²². Nawet pobieżny przegląd dostępnej literatury pozwala na stwierdzenie, że o ile relacje między państwem narodowym, narodem, szkolnictwem wyższym i globalizacją uznaje się powszechnie za istotne dla przyszłości humboldtowskiego modelu uniwersytetu badawczego, o tyle równoległe relacje między potencjalnie zagrożonym, reformulowanym, powojennym kontraktem zawartym między państwem dobrobytu a szkolnictwem wyższym – pozostają w dużej mierze poza zakresem aktualnych zainteresowań badawczych politologów i socjologów edukacji. Wątek ten obszernie eksploatowałem w książce *The University and the State* (Kwiec 2006a), tutaj zaś odwołałam się tylko do niektórych swoich ustaleń w tej śladowej dotąd w świecie dziedzinie badań nad edukacją.

Istnieje kilka powodów, dla których kontekst „szkolnictwo wyższe – państwo dobrobytu” nie był dotąd szerzej badany: amerykańskie rozumienie *welfare* odnosi się o wiele mocniej do sfery ubezpieczeń społecznych, osłon dla bezrobotnych i niezdolnych do pracy oraz ochrony społecznej w szerokim sensie (i w takich najszerszych ujęciach edukacja nie znajduje swojego miejsca w ramach *welfare state*²²³), a to właśnie anglosaskie

²²² Zob. projekt finansowany przez brytyjski *Economic and Social Research Council* poświęcony edukacji i ochronie zdrowia. Projekt ten (*Development of Organisational Leaders as Change Agents in the Public Services*) był kierowany przez Mike’a Wallace’a, Rosemary Deem, Mike’a Reeda i Jona Morrisa. Zob. w tym kontekście pracę Deem i Brehony’ego, „Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education” zamieszczoną w *Oxford Review of Education*, Vol. 31, No. 2 (2005). Zob. również ich ostatnią książkę, *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism* (Deem, Hillyard and Reed 2007). Korzystam tu z terminu „państwo dobrobytu” tam, gdzie Deem i jej współpracownicy, na poziomie o wiele bardziej szczegółowym i na gruncie badań brytyjskich, mówią o *public services*.

²²³ Warto w tym kontekście zajrzeć do doskonałej książki napisanej na początku lat dziewięćdziesiątych przez Paula Piersona, *Dismantling the Wel-*

dyskusje na temat kurczenia się, redukowania, demontażu czy restrukturyzacji państwa dobrobytu dominowały przez dekadę, od połowy lat dziewięćdziesiątych, w dyskusjach na temat państwa dobrobytu w ogóle. Z kolei z drugiej strony, w kontekście kontynentalnej Europy, chociaż debaty na temat państwa dobrobytu oczywiście były bardzo głośne, to jednak tak radykalne transformacje w szkolnictwie wyższym jak te, które obserwowaliśmy w świecie anglosaskim (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, USA, Australii, Nowej Zelandii i Kanadzie) nie zachodziły i nie były w związku z tym poddawane szerszej analizie naukowej. Ponadto ponadnarodowe i neoliberalne konteksty myślenia o przyszłości publicznych uniwersytetów były o wiele mniej interesujące dla badaczy europejskich niż anglosaskich, ponieważ najczęściej to tylko tych ostatnich bezpośrednio w ich własnych instytucjach edukacyjnych dotyczyły nowe neoliberalne

fare State? Reagan, Thatcher, and the Politics of Retrenchment (Cambridge: Cambridge University Press, 1994). Pierson bada w niej programowe redukowanie państwa dobrobytu w trzech sektorach: sektorze kluczowym (emerytury), sektorze wrażliwym (polityka mieszkaniowa) i w sektorze ubocznym (polityka wspierania przez państwo dochodów w rodzinie). Ani edukacja w ogóle, ani edukacja na wyższym poziomie nie pojawiają się w pracy, mimo że w analizowanym okresie publiczne uniwersytety (zwłaszcza) w Wielkiej Brytanii stanowiłyby świetny obiekt badań. W głośnym i szeroko przedrukowywanym artykule „Coping with Permanent Austerity”, Pierson prezentuje następującą definicję państwa dobrobytu: „przyjmuje się ogólnie, że państwo dobrobytu obejmuje te aspekty polityki rządowej, które mają za zadanie chronić przed poszczególnymi rodzajami ryzyka, przed którymi stają szerokie segmenty społeczeństwa. Standardowo, chociaż nie wszystkie we wszystkich państwach, cechy owe obejmują: ochronę przed utratą dochodów z powodu bezrobocia, choroby, niepełnosprawności czy podeszłego wieku; wsparcie dla rodzin wielodzietnych czy niepełnych; oraz różne usługi publiczne – opieka nad dziećmi, opieka nad osobami starszymi itp. – które mają za zadanie pomagać gospodarstwom domowym w niwelowaniu wpływu działań mogących pozbawiać ich swoich własnych źródeł utrzymania”, Pierson 2001a: 420). Inaczej jest w przypadku anglosaskich badań nad sektorem publicznym prowadzonych przez ekonomistów, począwszy od sztandarowej pracy Josepha E. Stiglitz’a *Ekonomia sektora publicznego* po Nicolasa Barra *Economics of the Welfare State* (2004) i *The Welfare State as Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State* (2003), w których sfera edukacji, w tym szkolnictwo wyższe, jest kluczowym elementem państwa dobrobytu. Osobiście bliższa jest mi ta druga tradycja.

rozwiązania w polityce edukacyjnej. W tym samym czasie w kontekście kontynentalnej Europy, jednym z najważniejszych dyskutowanych zagadnień był „europejski” model społeczny i „europejskie” państwo dobrobytu oraz ich przyszłość w integrującej się Europie. Wymienione poniżej zagadnienia bezpośrednio związane z przyszłością uniwersytetu pozostawały nieobecne w debatach na temat państwa dobrobytu w Europie:

- państwo „minimalne” promowane do niedawna przez Bank Światowy i światowe agendy ds. rozwoju i pomocy gospodarczej i eksperckiej w Ameryce Łacińskiej i niektórych krajach przechodzących transformację ustrojową w Europie i republikach post-radzieckich;

- „redukowanie” (albo „sprowadzanie do właściwego rozmiaru”, *downsizing* i *rightsizing*) sektora publicznego jako całości; zmieniający się układ sił w aspekcie globalnym między państwem a rynkiem w dostarczaniu usług publicznych (w tym usług edukacyjnych);

- oraz prywatyzacja edukacji (wraz z prywatyzacją systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych)²²⁴.

Tym samym związek między szkolnictwem wyższym jako znaczącą częścią sektora publicznego (będącego w skali globalnej bardzo ważnym obiektem badań i praktycznych eksperymentów) oraz państwem dobrobytu pozostaje w dużej mierze niezauważony z powodów strukturalnych. W krajach anglosaskich – z wyjątkami przed chwilą wymienianymi – edukacja tradycyjnie nie mieści się w ogólnym sensie terminu „państwo dobrobytu” (a może raczej właśnie w tej tradycji pozostaje tłumaczenie „państwo opiekuńcze”); natomiast w Europie kontynentalnej jak dotąd nie zaistniała na taką skalę jak w krajach

²²⁴ Jak słusznie przypominał piętnaście lat temu Gary Teeple w książce *Globalization and the Decline of the Social Reform* (Toronto: Garamond Press, 1995), prywatyzacja usług świadczonych w ramach państwa dobrobytu może przyjmować różne formy, jednak „najmniej widoczną, a bardzo częstą formą prywatyzacji jest polityka rosnącej degradacji otrzymywanych [publicznych] świadczeń i usług” (Teeple 1995: 104–105). Dobrych przykładów stosowania tej formy prywatyzacji w praktyce dostarczała większość krajów Europy Środkowej i Wschodniej, zwłaszcza w pierwszej dekadzie transformacji, w różnych dziedzinach, od ochrony zdrowia, przez emerytury po edukację.

anglosaskich (pamiętając o poważnych różnicach między poszczególnymi krajami) praktyczna restrukturyzacja – bądź choćby teoretyczne myślenie o niej – instytucji edukacyjnych w ramach ciągle jeszcze ostrożnego definiowania na nowo przyszłych ról państwa w społeczeństwie i gospodarce.

Wydaje się, że właśnie w Europie Środkowej i Wschodniej, poddawanej (i podatnej) wpływom instytucji i agend o zasięgu globalnym w okresie gwałtownych transformacji i okresie redefiniowania swoich przyszłych modeli państwa dobrobytu, a tym samym swojej własnej, narodowej polityki w różnych obszarach działania państwa dobrobytu, można było swobodnie obserwować bezpośredni związek między, z jednej strony nowym, „skutecznym” i „minimalnym” państwem, a z drugiej, ze zmniejszaniem wielkości sektora publicznego w ogóle i definiowaniem polityki minimalnego państwa dobrobytu w wielu obszarach, w tym w obszarze polityki edukacyjnej²²⁵.

²²⁵ Jedną z najważniejszych różnic w tym aspekcie między bogatymi demokracjami Zachodu a większością europejskich krajów transformacji ustrojowej był odmienny punkt wyjścia transformacji państwa dobrobytu. Pierson w przywoływanym już tekście „Coping with Permanent Austerity” słusznie zauważa, że „w większości bogatych demokracji, polityka społeczna koncentruje się na *renegocjacji i restrukturyzacji* warunków powojennego kontraktu społecznego, a nie na jego demontażu” (Pierson 2001a: 14, podkr. moje MK). Mówiąc najogólniej, w krajach naszego regionu świata najczęściej nie było co renegocjować i restrukturyzować, nie istniał bowiem stabilny kontrakt społeczny, który można było poddawać społecznym negocjacjom, a świadczenia i usługi publiczne trzeba było raczej definiować od samego początku. W związku z tym, o ile demontaż państwa dobrobytu, zwłaszcza jeśli państwu owemu towarzyszą silne zwyczaje brania udziału w wyborach i silne społeczeństwo obywatelskie, wcale nie musi nastąpić w Europie Zachodniej w bliskiej (np. kilkunastoletniej) przyszłości, może trwać o wiele dłużej i mogą mu towarzyszyć pewne tymczasowe (i kosztowne) osłony socjalne łagodzące ból transformacji – o tyle przynajmniej w części państw Europy Środkowej i Wschodniej może już obecnie być budowane poniekąd (już i od razu) „rozmontowane” (by odwołać się do Piersona) państwo dobrobytu, budowane wedle recept neoliberalnych i w zasadzie bez jakiegokolwiek potrzeby renegocjowania powojennego kontraktu społecznego – którego tam nie ma (względnie w swojej innej, komunistycznej wersji został on unieważniony wraz z kresem komunizmu w 1989 r.). Od strony ideologicznej zachodzi ważna różnica między potencjalnym demontażem (poważną restrukturyzacją) pań-

Dlatego uważam, że w kontekście dyskusji na temat przyszłości szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza przyszłości publicznych uniwersytetów, bliskie związki między państwem dobrobytu a (wspieranym przez państwo narodowe) nowoczesnym uniwersytetem nie zostały wystarczająco wyeksponowane. Chociaż badano związki „uniwersytet – globalizacja – państwo narodowe”, to niemal równoległe (w Europie) związki „uniwersytet – globalizacja – państwo dobrobytu” w dużej mierze pozostają niedoceniane. Warto również pamiętać o tym, co podkreślają od dekady tacy badacze jak Ramesh Mishra, Gary Teeple czy Anthony Giddens, że państwo dobrobytu rozwinęło się i nadal pozostaje „przedsięwzięciem narodowym”, a *national enterprise* (Mishra 1999: 11). Podnoszą oni też, że państwo narodowe było „ramą polityczną i operacyjną państwa dobrobytu. To znaczy, reformy społeczne były i są administrowane jako *programy narodowe*” (Teeple 1995: 18); czy też wreszcie, jak argumentował w *Poza lewicą i prawicą* Anthony Giddens, „Państwo opiekuńcze zawsze było państwem narodowym i ten związek daleki jest od przypadkowości. [...] *Jeśli się mówi „państwo opiekuńcze”, ma się na myśli państwo narodowe*” (Giddens 2001a: 152).

Państwo dobrobytu było zespolone z państwem narodowym, w którym nie istniały wielkie różnice między bogactwem w ogóle a bogactwem *narodowym* – co dzisiaj w wielu miejscach niekoniecznie nadal musi się zdarzać. Idea ta została w sposób najbardziej dramatyczny zaprezentowana przez Roberta B. Reicha w głośnej książce *The Work of Nations* (1992) jako przejście od metafory obywateli epoki państwa narodowego, płynących w tej samej, wspólnej łodzi (zwanej gospodarką narodową) do meta-

stwa dobrobytu (w Europie Zachodniej) a demontażem pozostałości biurokratycznego państwa dobrobytu epoki komunizmu i budową od nowa już „zdemontowanego” państwa dobrobytu (w Europie Środkowej i Wschodniej). Zrazem obie grupy państw znajdują się dzisiaj w UE dopiero zaczynającej renegocjować fundamenty „europejskiego modelu społecznego” i to bardziej w praktyce (prawodawstwo) niż w sferze ideowej i teoretycznej. Byłoby zadaniem niezwykle ciekawym zestawienie z sobą przeprowadzonej przez Paula Piersona analizy ograniczania państwa dobrobytu w Wielkiej Brytanii i w USA (za czasów Thatcher i Reagana) i wprowadzanych dzisiaj w wybranych krajach, z Polską na czele, i w wybranych sferach, reform państwa dobrobytu.

fory obywateli dzisiejszego świata, którzy w coraz większym stopniu zajmują różne, mniejsze i bardziej zindywidualizowane łodzie. W ujęciu Reicha, Amerykanie (ale i szerzej – obywatele większości państw zachodnich) nie płyną już w tej samej łodzi i nie istnieje już los ekonomiczny wspólny wszystkim obywatelom danego państwa. Siły odśrodkowe pochodzące z globalnej gospodarki coraz bardziej rozrywają więzi spajające dotąd obywateli państw narodowych i trzymające ich dotąd razem (zob. Reich 1992; Sklair 2001 o nowej *trans national capitalist class* i Florida 2008 o *creative class*).

Niezależnie od tego, jak ujmujemy dzisiaj źródła obecnego przeformuowywania podstaw państwa dobrobytu (bardziej radykalnego w teorii niż w praktyce w większości krajów europejskich, ale już widocznego w zmieniającej się polityce krajowej, krajowym prawodawstwie i stosunku społeczeństw do całego sektora publicznego) i niezależnie od tego, czy wiążemy je z wpływem procesów wewnętrznych (np. demograficznych) czy zjawisk zewnętrznych i globalnych, to przeformuowywanie owo jest dzisiaj doniosłym faktem społecznym. Giuliano Bonoli (wraz z kolegami) w książce *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment* ujął to następująco:

Nie ma żadnych głosów, że globalizacja zwiększyła siłę rządów. [...] Natomiast istnieje powszechna zgoda co do tego, że siły globalizacji niosą z sobą ważne konsekwencje dla wielkości, hojności i zakresu usług publicznych dostarczanych przez współczesne, europejskie państwo dobrobytu (Bonoli et al. 2000: 65).

W ogólnym zarysie obecną sytuację można więc próbować opisywać jako równoległą renegocjację powojennego kontraktu społecznego dotyczącego funkcjonowania państwa dobrobytu (zawartego w odbudowującej się ze zniszczeń wojennych Europie) oraz renegocjację znacznie mniejszego, w kategoriach porównawczych, nowoczesnego paktu łączącego uniwersytet i państwo narodowe (albo paktu między wiedzą nowoczesnego uniwersytetu i władzą nowoczesnego państwa narodowego)²²⁶. Przeprowa-

²²⁶ Proces ten warto również widzieć w dodatkowym – kluczowym, chociaż szerzej pomijanym – wewnętrznym wymiarze akademickim. Zaobserwo-

dzona dzisiaj – ciągle jeszcze w fazie początkowej – renegotjacja paktu zawartego między państwem a uniwersytetem jest niejasna poza kontekstem szerszej renegotjacji powojennego kontraktu społecznego, który przyniósł z sobą różne formy keynesowskiego państwa dobrobytu, ponieważ finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe w tej formule jest jednym z fundamentów europejskiego modelu społecznego (w swoich kilku wersjach)²²⁷.

wano oto i opisano wyraźną zależność między spadającym poziomem dofinansowania uniwersytetów przez państwo a zmieniającym się charakterem badaczy uniwersyteckich, którzy coraz bardziej zmuszani są stawać się *entrepreneurs* czy też wręcz *academic capitalists*, jak pokazują Sheila Slaughter i Larry L. Leslie na przykładzie Kanady, Australii, USA i Wielkiej Brytanii. Przywoływana tu przez nas kilkakrotnie wyjątkowość instytucji uniwersytetu wydaje się mniej przekonująca od czasu, kiedy oba procesy stają się bardziej rozpowszechnione (czyli od lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia). Autorzy pokazują, że z całą pewnością przyczynowość przybiera kierunek od zmniejszonego finansowania przez państwo do rosnącej przedsiębiorczości akademickiej, a nie odwrotnie. Slaughter i Leslie podkreślają znaczenie uczestnictwa akademii w rynku, które to uczestnictwo „zaczęło kwestionować niepisaną umowę między profesorami a społeczeństwem [...]”. Została w ten sposób podkopana racja bytu specjalnego traktowania, jakim cieszyły się uniwersytety, miejsce szkolenia profesjonalistów, oraz pewnego przywileju zawodowego, co zwiększyło prawdopodobieństwo, że uniwersytety w przyszłości będą traktowane bardziej tak, jak inne organizacje, a uniwersyteccy profesjonaliści bardziej tak, jak inni pracownicy” (Slaughter and Leslie 1997: 5).

²²⁷ Trzech głośnych europejskich myślicieli społecznych – Jürgen Habermas, Ulrich Beck i Zygmunt Bauman – ujmujących społeczną przyszłość Europy z szerszej perspektywy i poprzez ponowny namysł nad państwem dobrobytu dostarcza nam dodatkowych argumentów na rzecz stwierdzenia, że transformacja publicznego szkolnictwa wyższego w skali globalnej jest nieunikniona. Habermas, Beck i Bauman, chociaż pochodzą z różnych tradycji filozoficznych i socjologicznych, zgadzają się co do jednego: obserwowane przez nas obecnie w Europie transformacje państwa dobrobytu są nieuniknione, przechodzimy właśnie do nowej epoki nierównowagi między tym, co ekonomiczne, a tym, co społeczne. W kwestii przyszłości państwa dobrobytu w dzisiejszej postaci w Europie pojawienie się Habermasa „konstelacji ponarodowej” (*die postnationale Konstellation*) niesie z sobą takie samo przesłanie jak pojawienie się Becka „drugiej, ponarodowej nowoczesności” i Baumana „płynnej nowoczesności” (*liquid modernity*) – tradycyjne europejskie, powojenne państwo dobrobytu, wraz ze swoim potężnym komponentem

Najważniejsze dla mnie w tym kontekście szersze zjawiska społeczne i ekonomiczne to postępująca rekodyfikacja społeczeństwa, desocjalizacja gospodarki, denacjonalizacja zarówno społeczeństwa, jak i gospodarki, deterytorializacja i despacjalizacja działalności gospodarczej, zmieniająca się redystrybucja społecznego ryzyka (w stronę jednostki, a dalej od państwa²²⁸), rosnąca indywidualizacja społeczeństwa, coraz głębsza orientacja rynkowa w globalnym myśleniu o państwie i usługach publicznych, osłabienie państwa narodowego, globalizacja i transnacionalizacja wzorców wydatkowania budżetowego w ramach funkcjonowania państwa dobrobytu i wreszcie detradycjonalizacja poczucia obywatelskości w społeczeństwach ponowoczesnych. Wszystkie one mają wpływ na to, w jaki sposób postrzegane są dzisiaj zagadnienia szeroko rozumianego państwa dobrobytu. *Per analogiam*, większość z nich może mieć ogromny wpływ na to, jak postrzegane są zagadnienia szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów. Procesy powyższe są przez globalizację wzmacniane. Sposób, w jaki ujmujemy dzisiaj problemy państwa dobrobytu, jest w dużej mierze uzależniony od szerszych ram pojęciowych dostarczonych wraz

„państwa narodowego”, jest wedle tych autorów, upraszczając i pomijając różniące ich niuanse, skazane na stopniowe wymarcie w znanej nam keynesowskiej postaci. Co nie oznacza wymarcia w ogóle, rzecz jasna. Winnym kresu tego projektu społecznego w Europie jest globalizacja, zarówno w swoich teoriach (globalizm), jak i praktykach (globalność). Żaden z nich nie koncentruje się na wewnętrznej ewolucji europejskiego państwa dobrobytu (związanej z takimi zjawiskami jak np. zmieniająca się demografia, w tym starzenie się większości zachodnich społeczeństw; niższa dzietność kobiet i dłuższe życie na emeryturze; postępy w medycynie; zmiany struktury rodzinnej; zmiany struktury zatrudnienia; ciężar zobowiązań odziedziczonych w ramach międzypokoleniowej umowy zawartej między ludźmi starymi i młodymi, pracującymi i bezrobotnymi itp.); bez żadnych wahań łączą oni nową geografię społecznego ryzyka i niepewności z nadejściem – głównie ekonomicznej – globalizacji.

²²⁸ I dalej od przedsiębiorstw w przypadku USA, pracodawców będących *mini-welfare states* i pierwsza linią obrony przed ryzykiem. Amerykańska „nowa niepewność ekonomiczna” to *risky jobs*, *risky families*, *risky retirement* i *risky health care*, jak głoszą tytuły kolejnych rozdziałów książki Jacoba S. Hackera (Hacker 2006: 7).

z teorią i praktyką globalizacji. Podobnie możemy myśleć o relacjach europeizacji, czyli regionalnej odpowiedzi na globalizację, i państwa dobrobytu.

3. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe

Przejdźmy teraz do drugiego ważnego wymiaru problemu relacji „państwo – uniwersytet” i trzeciej części tego rozdziału – państwa narodowego. Transformacje instytucji państwa zachodzące pod wpływem procesów globalizacyjnych (i pod wpływem stanowiących reakcję na nie w Europie przyspieszonych procesów europeizacyjnych) nie pozostaną bez wpływu na instytucję uniwersytetu, a w związku z tym warto badać przyszłe zadania i przyszłą misję uniwersytetu w kontekście bieżących transformacji państwa. Wzięcie tego kontekstu pod uwagę otwiera nowe pola badań szkolnictwa wyższego. Legitymizacja współczesnych liberalnych, demokratycznych państw dobrobytu oraz lojalność obywateli wobec nich znajduje się dzisiaj pod dużym ciśnieniem, a cała idea (europejskiego) powojennego „kontraktu społecznego” zawartego między państwem i jego obywatelami jest dziś rozlegle debatowana i mocno nadwątlona. Suwerenność państwa oznaczała jeszcze do niedawna suwerenność narodowej polityki edukacyjnej i pełne wsparcie państwowe uniwersytetów zorientowanych w sposób mniej czy bardziej otwarty na państwo narodowe (które od swego poczęcia jako instytucji nowoczesnych w XIX w. związane były swoistym „paktem” z nowoczesnymi państwami narodowymi). Uniwersytet zapewniał nowoczesnemu państwu narodowemu „podstawę moralną i duchową”, a jego profesorowie, jak argumentuje po humboldtowsku Gerard Delanty w książce *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, „konstruowali siebie jako reprezentantów narodu” (Delanty 2001a: 33, 34).

Narodowe systemy edukacji powstawały w ramach procesu formowania nowoczesnego państwa narodowego. Rodziły się wtedy, kiedy państwa oparte na absolutystycznych czy monar-

chistycznych podstawach ustępowały miejsca nowoczesnemu państwu narodowemu: jak Andy Green podkreśla w książce *Education, Globalization, and the Nation-State*, historia „edukacji narodowej” jest w dużej mierze historią „formującego się państwa narodowego” (Green 1997: 131)²²⁹. Narodowe systemy edukacji wносиły swój wkład do umacniającej się lojalności obywatelskiej i tożsamości narodowej, a przez to stawały się strażnikami narodowej literatury, kultury oraz języka i świadomości. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe rozwijały się równolegle, albo inaczej mówiąc, stanowiły kluczowe elementy tego samego rozległego procesu europejskiej modernizacji (mamy tu na myśli przede wszystkim modele kontynentalne: humboldtowski oraz, w mniejszej mierze, napoleoński; natomiast model anglosaski pozostaje poza głównym nurtem naszych rozważań). W związku z powyższym dzisiejsze rekonfiguracje nowoczesnego państwa narodowego (zachodzące w dużej mierze, chociaż nie wyłącznie pod wpływem presji globalizacyjnych) muszą dotknąć nowoczesnej instytucji uniwersytetu. Finansowana przez państwo powszechna edukacja była w epoce nowoczesności głównym źródłem socjalizacji jednostki jako obywatela państwa narodowego (zob. Spybey 1996). Europejskie państwa narodowe angażowały się w uznawanie, finansowanie, nadzorowanie i zarządzanie systemami edukacyjnymi, w tym systemami szkolnictwa wyższego, między innymi po to, aby konstruować jednorodne wspólnoty narodowe. Związki wiedza – władza były w obydwu modelach uniwersytetu bardzo silne.

Niezwykle ważnym (na nasze potrzeby) elementem w rozwoju historycznym uniwersytetów europejskich jest to, co Guy Neave określił mianem procesu ich *nacjonalizacji* – procesu formalnego włączania do sfery publicznej jako elementu *narodowej* odpowiedzialności. Wraz z rozwojem państwa narodowego, uni-

²²⁹ Zob. również moje pierwsze przybliżenie do tego motywu badawczego w „The Nation-State, Globalization, and the Modern Institution of the University” w *Theoria. A Journal of Social and Political Studies* (Kwiek 2000) i kolejne w zbiorze tekstów *Intellectuals, Power, and Knowledge. Studies in the Philosophy of Culture and Education* (Kwiek 2004a).

wersytet został ulokowany na szczycie instytucji definiujących tożsamość narodową (Neave 2001b: 26). Pojawienie się nowoczesnych uniwersytetów w Berlinie i w Paryżu oznaczało początek długotrwałego procesu wchłaniania instytucji uniwersytetu przez instytucję państwa (Neave 2001b: 25). Proces owej „nacionalizacji” uniwersytetu na długo rozstrzygnął kwestię jego społecznej roli i odpowiedzialności. Wyłaniające się państwo narodowe zdefiniowało społeczne miejsce nowoczesnego uniwersytetu i określiło zakres jego społecznej odpowiedzialności. Określiło wspólnotę, wobec której uniwersytet powinien spełniać obowiązki: miała to być wspólnota narodowa, naród. Usługi publiczne, jakie zjednoczone państwo narodowe stopniowo, wraz z upływem czasu, oddawało do dyspozycji społeczeństwa, wykraczały daleko poza edukację i obejmowały między innymi hojne systemy opieki zdrowotnej i systemy emerytalne.

Dzisiaj, kiedy redefinicja materialnych podstaw państwa dobrobytu w sensie ogólnym w sporej części świata postępuje stosunkowo gładko (i w dużej mierze w sposób *niedostrzegalny*, to znaczy bez wielkich publicznych dyskusji, a na przykład poprzez nowe, coraz bardziej restrykcyjne prawodawstwo), kontrakt społeczny zawarty w odniesieniu do tych (ale potencjalnie również i innych) dziedzin świadczeń publicznych i finansowanych przez państwo usług publicznych będzie wymagał poważnej renegocjacji. Renegocjacja zaś może w istotny sposób zmienić treść, zakres i sposób obowiązywania samego kontraktu. Wydaje się, że pod wieloma względami szkolnictwo wyższe dla licznych państw i organizacji międzynarodowych jest terenem eksperymentów i testów, w jaki sposób można próbować reformować (a czasem wręcz budować od nowa) sektor publiczny. Eksperymenty owe dotyczą również opieki zdrowotnej i systemów emerytalnych, ale na mniejszą skalę, zarówno w teorii, jak i w praktyce²³⁰.

²³⁰ Najwięcej empirycznych świadectw na to, jaki kierunek przyjmują transformacje sektora publicznego dostarczają rozliczne (w skali globalnej) „programy dostosowań strukturalnych” (SAPs, czyli *structural adjustment programs*) stosowane w krajach rozwijających i przechodzących postkomunistyczną transformację ustrojową. Programy te wymagają od państw korzysta-

Muszę nie zgodzić się z przeprowadzonym przez Guy Neave'a odczytaniem relacji zachodzących między humboldtowskim uniwersytetem a państwem narodowym. Neave w swoich pracach z początku poprzedniej dekady podkreśla ten aspekt dokonanej przez Humboldta – ale i ogólnie przez niemieckich idealistów i romantyków początku XIX w. – interpretacji instytucji uniwersytetu, w ramach której „kultura, nauka i nauczanie istniały *poza i ponad państwem*” i w ramach której „odpowiedzialność uniwersytetu polegała na działaniu w charakterze najwyższego wyrazu jedności *kulturowej*” (Neave 2001b: 25). W przeciwieństwie do Neave'a chciałbym położyć tutaj nacisk na *narodowy* aspekt kształcenia i kultury (czyli *Bildung*) i rolę uniwersytetu – tak jak ją pojmowali klasyczni myśliciele niemieccy – w wytwarzaniu i kultywowaniu świadomości narodowej, dostarczaniu narodowego spoiwa, które miało pomagać w utrzymywaniu obywateli we wspólnocie narodowej, kultywowaniu i podtrzymywaniu narodowej lojalności i wspieraniu projektu narodowego nie tylko w kategoriach *kulturowych*, ale również i *politycznych*²³¹.

jących z pomocy i pożyczek MFW i Banku Światowego między innymi obniżania wydatków publicznych oraz publicznych dotacji i subsydiów, likwidacji państwowej kontroli cen, drastycznej redukcji taryf celnych, wprowadzania opłat za usługi publiczne i prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych i świadczeń społecznych (zob. Carnoy 1999: 49 nn.; Zsuzsa Ferge 2001a i 2001b). W odniesieniu do edukacji, programy dostosowań strukturalnych są powiązane z globalizacją w takim zakresie, że „wszystkie strategie rozwoju są dzisiaj połączone z imperatywem tworzenia stabilności dla kapitału zagranicznego” (Morrow and Torres 2000: 43). Rządowi przyjmującym pomoc i pożyczki niezwykle trudno jest odmówić przyjmowania polityki, którą Thomas L. Friedman (w *Lexusie i drzewie oliwnym. Zrozumieć globalizację*) określił mianem „złotego kaftana bezpieczeństwa”. Niestety, „kaftan ten ma jeden rozmiar. (...) Ci, którzy go zdejmują, błyskawicznie zostają z tyłu, ale ci, którzy noszą go tak, jak trzeba, mogą dzięki niemu równie szybko dogonić czołówkę. Nie jest on ani ładny, ani wygodny, ale jest obowiązującym strojem w obecnym historycznym sezonie” (Friedman 2001: 142). Nic nie wskazuje na to, aby strój ten miał się w najbliższym czasie zmieniać.

²³¹ Szczegółową argumentację połączoną z odczytaniem odpowiednich prac Wilhelma von Humboldta, Johanna Gottlieba Fichtego, Friedricha Schleiermachera i Friedricha W.J. Schellinga oraz dyskusji o niemieckiej „idei” uniwersytetu między Jürgenem Habermasem i Karlem Jasperem prezentuję w książce *The University and the State. A Study into Global Transfor-*

Chciałbym osłabić prezentowaną przez Neave'a ostrą opozycję napoleońskiego modelu uniwersytetu i *politycznej* jedności narodu z jednej strony i niemieckiego modelu uniwersytetu i *kulturowej* jedności narodu z drugiej strony²³². Opozycję ową z pewnością można pokazywać, ale trzeba również uwydatniać *polityczny* aspekt humboldtowskich reform niemieckiego uniwersytetu, aspekt w pełni komplementarny wobec ideału „po-

mations (w rozdziale „The Idea of the University Revisited (the German Context)”, s. 80–136. Skrótem tego rozdziału jest mój artykuł „Revisiting the Classical German Idea of the University (On the Nationalization of the Modern Institution” opublikowany w *Polish Journal of Philosophy* (Spring 2008, 55–78) oraz w o wiele bardziej szczegółowej wersji w ramach Center for Public Policy Research Papers Series (vol. 1, 2006, dostępne *on-line*).

²³² U filozofów niemieckich, ojców założycieli Uniwersytetu Berlińskiego, można wyodrębnić trzy zasady nowoczesnego uniwersytetu. Pierwszą jest jedność badań naukowych i kształcenia (*die Einheit von Forschung und Lehre*), drugą jest ochrona wolności akademickiej: wolności kształcenia (*Lehrfreiheit*) i wolności uczenia się (*Lernfreiheit*); i wreszcie trzecią zasadą jest centralne miejsce na uniwersytecie wydziału filozoficznego (zob. zwłaszcza dwie książki, Daniela Fallona, *The German University*, oraz Hermann Röhra, *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*, Fallon 1980: 28 nn. i Röhrs 1995: 24 nn.). Owe trzy zasady znajdują swoje rozwinięcie, w różnym stopniu, u Schellinga, Fichtego, Schleiermarchera i Humboldta. Nowoczesna instytucja uniwersytetu kierowała się nimi w XIX i XX wieku. Inną kwestią jest, w jakiej mierze owe trzy zasady są dzisiaj kwestionowane, przez kogo i w których segmentach różnorodnych systemów szkolnictwa wyższego. Bardzo krótko i bez uwzględniania niezbędnych niuansów, zasada jedności kształcenia i badania nadal kieruje funkcjonowaniem *uniwersytetów* w większej części świata, ale już nie sektorem szkolnictwa wyższego jako całością. Wolność akademicka znajduje się pod wielokierunkowym ostrzałem (zarówno w krajach rozwiniętych, jak i w krajach rozwijających się) państwa i sektora biznesowego, a być może najbardziej – potężnych korporacji ponadnarodowych w wybranych dziedzinach najbardziej skomercjalizowanych i przynoszących największe zyski (np. przemysł farmaceutyczny czy biotechnologiczny). Natomiast trzecia zasada dotycząca centralnego miejsca filozofii (czyli szerzej: wydziałów humanistycznych) na uniwersytecie wydaje się najbardziej zagrożona. Przypuszczalnie zasada ta została już całkowicie porzucona w większości systemów edukacyjnych krajów najbardziej rozwiniętych niezależnie od tego, co nadal formalnie i deklaratywnie mogłoby się w nich twierdzić oraz niezależnie od tego, co twierdzą same wydziały humanistyczne w takich krajach, jak: Niemcy, Holandia, Szwajcaria, Norwegia, Dania czy Wielka Brytania (oraz, rzecz jasna, Polska).

szukiwania prawdy”. Motyw polityczny był obecny w niemieckim myśleniu o idei uniwersytetu od Kanta po Wilhelma von Humboldta i osiągnął swój bodaj najpełniejszy kształt w „Mowie rektorskiej” Martina Heideggera, wygłoszonej w 1933 r. oraz, szerzej, w podjętych przez niego próbach wykorzystania instytucji nowoczesnego uniwersytetu i jej (zainspirowanych przez filozofię) reform – bezpośrednio do politycznych celów nowo powstającej Tysiącletniej Rzeszy²³³.

Szczegółowo odczytując prace Humboldta, Schleiermachera, Fichtego i Schellinga, jestem skłonny kłaść nacisk na połączenie motywów kulturowych i politycznych w formułowanej przez nich idei uniwersytetu, a nie (podążając za Neave'em) na eksponowanie jedynie motywów kulturowych. Klasyczne niemieckie pojęcie *Bildung* z tego okresu i z pism wymienionych przed chwilą filozofów, w różnym stopniu, uzależnionym od momentu historycznego, z pewnością jest silnie upolitycznione. Odnosi się ono do kształtowania jednostki, ale także do kształtowania jednostki jako obywatela państwa narodowego. Zgadzam się w tym miejscu w pełni z nieżyjącym już Billem Readingsem, który w doskonałej książce *The University in Ruins* podkreśla, że Niemcy idealisci:

[...] przypisują bardziej otwarcie polityczną rolę strukturze określonej przez Kanta [w *Sporze fakultetów* – MK], a czynią to, zastępując pojęcie rozumu pojęciem kultury [tzn. *Bildung* – MK]. [...] Pod hasłem kultury, Uniwersytetowi przypisuje się podwójne zadanie prowadzenia badań naukowych i kształcenia, czyli odpowiednio zadanie tworzenia i wpajania świadomości narodowej. Jako taki Uniwersytet staje się instytucją obciążoną rolą pilnowania duchowego życia narodu żyjącego w państwie racjonalnym, łączenia tradycji narodowej i państwowej racjonalności (Readings 1996: 15).

²³³ Pisałem o tym szczegółowo, chociaż z racji tworzenia historii zupełnie innego wytworu nowoczesności – intelektualistów uwikłanych w politykę i dzisiejszych dyskusji wokół ich politycznych uwikłań, a nie z racji tworzenia historii instytucji uniwersytetu – w książce *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, w rozdziale „Filozof a czasy przełomu. Francuskie burze wokół Martina Heideggera w perspektywie sporu o miejsce filozofii w sferze obywatelskości” (Poznań: WN IF UAM, 1999, s. 172–232).

Zgadzam się z historyczną interpretacją Readingsa, a nie z ujęciem Neave'a, ale nie ujmuję tak ostro jak ten ostatni rozróżnienia na to, co było polityczną jednością narodu i to, co było jego jednością kulturową (w ich relacjach z instytucją uniwersytetu)²³⁴. Chcę to rozróżnienie znacznie osłabić. Uważam, że *narodowy* (i zarazem polityczny) komponent niemieckiej idei uniwersytetu oraz rola przypisywana narodowi niemieckiemu w pismach przywoływanych tu niemieckich filozofów, towarzysząca narodzinom Uniwersytetu Berlińskiego na początku XIX w., były znaczące.

Napięcie między motywem „poszukiwania prawdy” a motywem „publicznej (żeby często nie powiedzieć – politycznej) odpowiedzialności” w ewolucji nowoczesnego uniwersytetu, co podkreśla Neave, w niemieckich pracach wykuwających nową ideę uniwersytetu jest widoczne gołym okiem. Istnieje zauważalne napięcie między, z jednej strony, myśleniem o nauce i wspólnocie badaczy i studentów, prawdą i uniwersalnością, a, z drugiej strony, niemiecką świadomością narodową, tożsamością narodową, państwem i odpowiedzialnością akademii wobec państwa i narodu. Bezpośredni powód, aby przemyśleć fundamenty instytucji uniwersytetu w Niemczech był powodem *politycznym*: była to przecież klęska na polu bitwy poniesiona w wojnie z Francuzami²³⁵.

Na początku XIX w. coraz bardziej kultura w sensie *Bildung* (dotąd bardziej odnosząca się do kształtowania jednostki jako

²³⁴ Największe zastrzeżenie, jakie można mieć do Readingsa jest zastrzeżeniem wysuwany przez nauki społeczne wobec humanistyki. Readings pisze o całkowicie abstrakcyjnej instytucji społecznej, nawet nie próbuje sięgać do jakichkolwiek danych czy badań empirycznych. W dzisiejszych badaniach typu *higher education research* byłoby to niemal nie do przyjęcia. Krytyka jego książki jest zbyt obszerna, żeby ją tu przywoływać. Jak napisali Marginson i Considine, jego książka „w potężnym stopniu korzysta z dorobku innych badaczy, ale niezbyt zajmuje się funkcjonującymi uniwersytetami”, z czym po prostu trzeba nam się zgodzić (Marginson and Considine 2000: 42).

²³⁵ Bodaj Fichte był najbardziej skoncentrowany na narodzie niemieckim w swoich ideach na temat uniwersytetu i chyba nie jest przypadkiem, że to właśnie on wywarł największy wpływ na Heideggera myślenie o uniwersytecie niewiele ponad sto lat później.

jednostki, a nie jednostki jako obywatela) mieszała się z motywacjami i aspiracjami *politycznymi*, ogniskowanymi wokół pojęcia niemieckiego państwa narodowego. W epoce globalnej, w dzisiejszym świecie, *oba* poniższe motywy funkcjonowania uniwersytetu znajdują się pod szczególną, potężną presją. Jak się wydaje, wykuwanie tożsamości narodowej, spełnianie roli skarbcza narodowych osiągnięć historycznych, naukowych, literackich i artystycznych, wszczepianie świadomości narodowej i wspieranie narodowej lojalności wobec współobywateli państwa narodowego, nie stanowią już wystarczającej racji bytu instytucji uniwersytetu. Zarazem przygotowywanie „zdyscyplinowanej i niezawodnej siły roboczej” również nie spełnia zadań, jakie stawia przed uniwersytetem nowa globalna gospodarka, której potrzeba pracowników, którzy szybko uczą się pracować w sposób twórczy w zespołach – gospodarka, której potrzeba raczej „analityków symbolicznych” (Roberta B. Reicha) – jak podkreślają Raymond A. Morrow i Carlos Alberto Torres (Morrow i Torres 2000: 33). Jednak z drugiej strony – zarazem – bezinteresowne poszukiwanie prawdy przez pochłoniętych ciekawością naukową badaczy w tradycyjnym sensie wywodzonym z niemieckiej idei uniwersytetu badawczego (zwanego w tradycji amerykańskiej *research university*) również nie jest już chyba wystarczającą racją bytu tej instytucji.

Jak pisali March i Olsen z perspektywy instytucjonalistycznej, instytucje miewają okresy przełomowe, kiedy kwestionowana jest wręcz ich racja bytu (obok „misji, wiedzy, uczciwości, organizacji, funkcjonowania, podstaw moralnych, sprawiedliwości, prestiżu i zasobów finansowych”, March and Olsen 2006b: 15). Najprawdopodobniej instytucja uniwersytetu albo już znajduje się w takim okresie, albo może się w nim wkrótce znaleźć. Jednocześnie nauczeni dziesięcioletnim okresem pracy badawczej (lata dziewięćdziesiąte ubiegłego stulecia i trzy monografie) wokół zaangażowania społecznego i politycznego filozofów i intelektualistów europejskich (przede wszystkim francuskich) i amerykańskich w XX w., a także wokół zaangażowania filozofii niemieckiej od idealistów i romantyków, zwłaszcza Fichtego, po Martina Heideggera – doskonale zdaje-

my sobie sprawę z pokusy odwoływania się do „nadzwyczajnych” sytuacji historycznych, „wyjątkowych” momentów w historii oraz płynących stąd niebezpieczeństw. Konsekwencje ulegania tej pokusie przez dwudziestowiecznych filozofów i intelektualistów były niezwykle poważne.

Kwestionowanie tradycyjnych racji bytu uniwersytetu może znaczyć tyle, że niezależnie od tego, czy skupimy się bardziej na kulturowej jedności narodu czy też na jego jedności politycznej jako na dwóch oddzielnych siłach napędowych stojących za rozwojem nowoczesnego uniwersytetu, oba motywy w warunkach kondycji postnarodowej – w kulturowym, ekonomicznym i politycznym otoczeniu globalizacji, europeizacji i „gospodarki opartej na wiedzy” – nie mają wielkiego znaczenia. Ani służenie (tradycyjnie rozumianej) prawdzie, ani służenie narodowi (i państwu narodowemu) nie mogą być dzisiaj uznawane za wiodące zasady funkcjonowania instytucji uniwersytetu i – co bodaj jeszcze istotniejsze – żadna z nich nie jest już nawet wspominana w dzisiejszych debatach na poziomie krajowym, na poziomie europejskim (UE) czy globalnym. Aby się o tym przekonać, wystarczy przyrzeć się dyskusjom krajowym wokół reform uniwersytetów brytyjskich, niemieckich, holenderskich czy polskich, przeczytać publikowane w ostatnich latach raporty Komisji Europejskiej poświęcone roli uniwersytetu i działalności badawczej oraz naukowej w społeczeństwach opartych na wiedzy czy prezentowane ostatnio przez Bank Światowy i OECD, a nawet do pewnego stopnia UNESCO²³⁶ – wizje przyszłej roli uniwersytetu w społeczeństwie i gospodarce, stanowiące dzisiaj teoretyczne zaplecze reform edukacji w większości krajów przechodzących transformację ustrojową i krajów rozwijających się²³⁷. Dzisiaj już nie tylko dwie tradycyjne misje uniwersytetu

²³⁶ Zob. *Towards Knowledge Societies*, zwłaszcza część na temat „The new missions of higher education” w rozdziale o „The future of higher education” (UNESCO 2005c: 87–97).

²³⁷ Zob. zwłaszcza w tym kontekście European Commission, *The Role of Universities in the Europe of Knowledge* (EC 2003b); World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (World Bank 2002); OECD, *Redefining Tertiary Education* (OECD 1998d) oraz dwutomowe *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Santiago et al. 2008a i 2008b).

nowoczesnego podlegają daleko idącym renegocjacjom (kształcenie i badanie), ale i trzecia, najnowsza z nich – misja służby społeczeństwu (amerykańska *service to the society*, a w innych wersjach trzecia, regionalna misja) podlega kolejnym przeformułowanym. Na przykład pojawia się pytanie, w jakiej mierze prowadzi ona prostą drogą do „kapitalizmu akademickiego w nowej gospodarce” czy – inaczej mówiąc – odgrywa ważną rolę w formowaniu się od mniej więcej dekady tego, co Sheila Slaughter i Gary Rhoades nazwali *academic capitalist knowledge/learning regime*. W uproszczeniu kwestię tę możemy ująć następująco: uniwersytety amerykańskie nie chcą stawać się prywatnymi przedsiębiorstwami, jednocześnie chcą zachować status instytucji *non-profit* i funkcjonować na pełnych prawach w rynkowym sektorze prywatnym (zob. Slaughter and Rhoades 2004: 306 nn.)²³⁸.

Historyczny ruch w kierunku „nacjonalizacji” instytucji uniwersytetu w Europie (kontynentalnej) był bardzo silny, a proces jego wchłaniania przez państwo narodowe trwał przez cały XIX w. (jak zauważył jeden z komentatorów: „uniwersalizacja państwa narodowego postępowała ramię w ramię z ‘nacjonalizacją’ kultury”, Axtmann 2004: 260). Po raz kolejny redefiniowano społeczne cele, misje i role uniwersytetu – tym razem

²³⁸ Zachowania rynkowe uczelni nie ograniczają się już do nauk ścisłych i inżynierskich i nie są narzucane z zewnątrz, państwo subsydiuje nowe relacje instytucji akademickich z gospodarką: kapitalizm akademicki przenika cały uniwersytet, który funkcjonuje w ramach nowych sieci łączących uczelnie, korporacje i agencje rządowe. Punktem wyjścia analiz Slaughter i Rhoadesa jest stopniowe zacieranie granic między szkolnictwem wyższym, tym, co rynkowe, i tym, co państwowe, zacieranie granic między sektorem publicznym i prywatnym, w którym olbrzymią rolę odgrywają same uniwersytety: „granice między tym, co prywatne i tym, co publiczne są płynne: college'e i uniwersytety, korporacje i państwo (którego część stanowią publiczne uniwersytety) znajdują się w stanie permanentnych negocjacji. [...] 'Ściana ogniowa', oddzielająca niegdyś sektor publiczny i sektor prywatny staje się coraz bardziej przepuszczalna” (Slaughter and Rhoades 2004: 27). Zarazem tradycyjny reżim wiedzy jako dobra publicznego (*public good knowledge regime*) istnieje równolegle z reżimem wiedzy kapitalizmu akademickiego (*academic capitalist knowledge regime*), w ramach tego samego systemu, a bywa, że i w ramach tej samej instytucji.

w rodzącym się państwie narodowym. Powstające zredefiniowane systemy szkolnictwa wyższego były w pełni i w sposób jawny systemami narodowymi, ze swoimi własnymi narodowymi priorytetami oraz sposobami certyfikowania wykształcenia. Służba publiczna w państwie narodowym była ściśle związana z wykształceniem zdobywanym na narodowych uniwersytetach, a zarazem badacze uniwersyteccy (zwłaszcza profesorowie) – w niektórych krajach europejskich – mieli bądź nadal mają status urzędników państwowych. „Nacjonalizacja” szkolnictwa wyższego postępowała w sposób nieodłączny od „nacjonalizacji” samych badaczy: wprowadzenie statusu urzędnika publicznego dla najwyższych rangą profesorów służyło również temu, aby „wpisać mocno w świadomości akademii jej rolę bycia emanacją narodowego geniuszu, kreatywności i narodowych zainteresowań” (Neave 2001b: 30).

Rozwińmy naszkicowany powyżej obraz i pomyślmy o dniu dzisiejszym – opisywany przez Neave’a proces „nacjonalizacji” uniwersytetu dobiegł właśnie kresu wraz z nadejściem epoki globalizacji (jednak jego kres był również ściśle związany, już na innym planie, z umasowieniem, a potem uniwersalizacją wyższego wykształcenia). Procesy globalizacyjne (oraz ich konsekwencje) coraz silniej oddzielają uniwersytet od państwa i zamieniają go, przynajmniej potencjalnie, w ważny czynnik konkurencyjności ekonomicznej. Wystarczy pod tym kątem prześledzić z jednej strony retorykę analiz gospodarki opartej na wiedzy w powiązaniu z systemami edukacji, ale z drugiej strony, poniekąd zupełnie praktycznej, najważniejsze wymiary i bardziej szczegółowe składniki wszelkich europejskich i globalnych rankingów konkurencyjności gospodarczej. Sfera szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych i innowacji zajmuje tam miejsce szczególne. Pod tym kątem wystarczy przejrzeć składniki badania postępu wprowadzania w życie unijnej Strategii Lizbońskiej czy też składniki dwóch filarów konkurencyjności gospodarczej opracowywanych corocznie przez World Economic Forum w ramach Globalnego Indeksu Konkurencyjności GCI (*Global Competitiveness Index*, w ramach BCI *Business Competitiveness Index* 2009–2010 czy też w ramach *World Competitiveness Sco-*

reboard 2009). We wszystkich trzech indeksach rola szkolnictwa wyższego, nauki i innowacji jest ponadprzeciętna, a Polska, warto dodać, wypada w nich daleko poniżej oczekiwań, w piątej dziesiątce, zob. WEF 2009)²³⁹.

Zarazem procesy globalizacyjne coraz bardziej narzucają uniwersytetom korporacyjne modele organizacji (zwłaszcza w krajach anglosaskich). W związku z tym pod znakiem zapytania staje tradycyjna społeczno-państwowa misja uniwersytetu, a takie procesy jak prywatyzacja czy deregulacja w edukacji wydają się go kierować „bez cienia wątpliwości w stronę nowej definicji odpowiedzialności” (Neave 2001b: 23). Nowy, potencjalny kontrakt wiążący społeczeństwo i państwo z jednej strony a uniwersytet ze strony drugiej z pewnością zawierać będzie elementy bezpośrednio odnoszące się do profesji akademickiej, której status społeczny i tradycyjne warunki pracy już teraz

²³⁹ W sensie politycznym i ekonomicznym liczy się również coraz bardziej ogólnoeuropejski pomiar postępów reform podejmowanych w ramach Strategii Lizbońskiej w państwach UE-27. Rola systemów szkolnictwa wyższego i systemu R&D jest w nim fundamentalna. Bez ustalenia, że oba systemy są priorytetowe dla kraju w politycznej i gospodarczej perspektywie tej strategii (oraz nowej, *Europe 2020*), bez reformowania obydwu systemów oraz zmiany trybów i wysokości ich finansowania, Polska znajdzie się na jeszcze niższym miejscu w rankingu Strategii, z aktualnie zajmowanego przedostatniego (26) miejsca na miejsce ostatnie (27, zajmowane obecnie przez Bułgarię). Miejsce Polski w poziomie realizacji zarówno całej Strategii, jak i jej części związanej bezpośrednio ze szkolnictwem wyższym i R&D, jest katastrofalne. Analizę postępu reform lizbońskich przedstawiono po raz czwarty w 2008 r. (*The Lisbon Review 2008. Measuring Europe's Progress in Reform*, WEF 2008), a opiera się ona na badaniu kadry kierowniczej. W 2008 r. Polska wypadła fatalnie we wszystkich analizowanych wymiarach, w tym ważnym tutaj dla nas wymiarze „innowacyjność i R&D” (miejsce 22). Co więcej, z zestawienia państw EU-27 z 16 krajami Europy Środkowej, Wschodniej i Azji Środkowej nienależącymi do UE, Polska wypada gorzej od połowy z nich: Chorwacji, Czarnogóry, Azerbejdżanu, Turcji, Rosji, Kazachstanu, Ukrainy i Gruzji. W komponencie „społeczeństwo informacyjne” przegrywamy z Chorwacją, Czarnogorą, Azerbejdżanem, Turcją, Kazachstanem i równamy się z Rosją i Ukrainą (WEF 2008: 8–11). Siła indeksów i rankingów w zglobalizowanym świecie skrupulatnie zbieranych i zestawianych z sobą danych oraz przekrojowych porównań międzysektorowych jest olbrzymia, a rola sektora szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji – ogromna.

znajdują się pod ostrzałem w wielu miejscach świata. Kierunek tych zmian można bez większego problemu wyobrazić sobie na podstawie wyników licznych globalnych projektów badających tę grupę zawodową, a piszę o tym szerzej w rozdziale 1. Miejmy nadzieję, że obecny, negatywny kierunek tych zmian można jednak ciągle jeszcze renegecować²⁴⁰.

Pierwszym badaczem, który skupił uwagę na bliskich związkach między nowoczesnym uniwersytetem, nowoczesnym państwem narodowym i globalnymi przemianami ekonomicznymi, był tragicznie zmarły Bill Readings w przywoływanej już tu książce *The University in Ruins* (1996). Readings bardzo rzadko używał terminu „globalizacja”, a częściej odwoływał się do bardziej kulturowo zorientowanej kategorii „amerykanizacji”. Badaj nigdy nie używał terminu „państwo dobrobytu” (czy analogicznego – usług publicznych) czy „społeczeństwo oparte na wiedzy”, ani też nigdy nie rozwijał motywu nowoczesnego uniwersytetu jako części sektora publicznego i ważnego elementu współczesnych reżimów państwa dobrobytu. Prezentowana przezeń wizja uniwersytetu i globalizacji/amerykanizacji, jak zauważyło wielu późniejszych komentatorów, jest przesadzona i uproszczona. Jednak jako filozof i badacz kultury, Readings był w jakiejś mierze intuicyjnie świadom nowych, globalnych transformacji w produkcji, handlu i finansach, światowej libe-

²⁴⁰ Zob. wyniki dwóch dużych międzynarodowych projektów badawczych (w których zresztą uczestniczyliśmy): tom pod red. Philipa G. Altbacha, *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* (Altbach 2002), oraz tom pod red. Jürgena Endersa i Egberta de Weerta, *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe* (Enders and de Weert 2004). W obu tomach są rozdziały o Polsce (Kwiek 2003e, Kwiek 2004d). Ponadto European Science Foundation (ESF) prowadzi nowy europejski, porównawczy projekt badawczy, tym razem o olbrzymim komponencie ilościowym i jakościowym – w ramach EUROCORES EuroHESC – projekt *EuroAC (The Academic Profession in Europe*, według globalnej metodologii wypracowanej w projekcie CAP *Changing Academic Profession*), którego częścią w Polsce będą między innymi analizy około 4000 rozległych kwestionariuszy zebranych już (czerwiec 2010) od reprezentantów kadry akademickiej i około 100 wywiadów pogłębionych. Autor koordynuje te badania w Polsce (a w zespole badawczym jest również dr Dominik Antonowicz z UMK).

ralizacji handlu i niespotykanego dotąd otwierania się gospodarek narodowych, wspólnych kierunków w globalnym myśleniu o przyszłości państwa i jego przyszłych rolach, jednak nigdy nie poświęcił tym ideom niczego więcej niż krótkiej wzmianki. Stawiana przezeń teza o wyłanianiu się posthistorycznego „uniwersytetu doskonałości” (*university of excellence*), który zastępuje stopniowo tradycyjny, nowoczesny, niemiecki „uniwersytet kultury” (*university of culture*; *culture* w sensie *Bildung*) jest mocna, ale przesadzona. Jak sugeruje Gerard Delanty, nowocześnie stanowisko Readingsa ma niewiele do zaoferowania – nie przedstawia żadnego alternatywnego scenariusza (Delanty 2001a: 6, 140). Wielu badaczy zajęło się procesami korporatyzacji i urynkowania uniwersytetu; menadżeryzmem w sektorze publicznym, w tym w edukacji; jak również badaniami profesji akademickiej – z czego olbrzymia większość nie była znana szerszej publiczności w połowie lat dziewięćdziesiątych, kiedy Readings kończył swoją książkę. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na jeden punkt z jego pracy – uparte łączenie nowoczesnego uniwersytetu z rodzącym się niemieckim państwem narodowym oraz jego obecne oddzielanie się od państwa. Readings argumentuje, że obecnie:

Uniwersytet staje się innego rodzaju instytucją, instytucją, która nie jest już powiązana z przeznaczeniem państwa narodowego z racji swojej roli wytwarzania, chronienia i zaszczepiania idei kultury narodowej (Readings 1996: 3).

Nie wchodząc w szczegóły, jakich dostarczają dzisiaj ekonomiści polityczni, politologowie oraz badacze globalizacji i państwa dobrobytu, Readings trafia tutaj w sedno, chociaż idea jest wyrażona w sposób nazbyt wyostrożony – nowoczesny uniwersytet wyczerpał swoje możliwości, nie funkcjonuje już w charakterze „ideologicznego ramienia” państwa narodowego (Readings 1996: 11). Ujmuje on kulturę (*culture* w sensie *Bildung* i jest to dosyć dyskusyjne przejście conceptualne) jako symboliczny i polityczny odpowiednik projektu państwa narodowego:

Państwo narodowe i nowoczesne pojęcie kultury wyrosły razem, a teraz razem przestają być istotne dla coraz bardziej transnarodowej go-

spodarki. Zmiana ta niesie z sobą poważne konsekwencje dla Uniwersytetu, który historycznie był najważniejszą instytucją kultury narodowej w nowoczesnym państwie narodowym (Readings 1996: 12).

Rola państwa narodowego między innymi z racji zmian w globalnej cyrkulacji kapitału ulega zmianie, tym samym zmienia się też rola uniwersytetu. Uniwersytet nie musi już – chociaż oczywiście może – chronić i propagować kultury narodowej, nie musi już kształcić obywateli na obywateli państwa narodowego, nie musi już zajmować się kultywowaniem życia duchowego narodu, wytwarzaniem i zaszczepianiem świadomości narodowej, dostarczaniem spoiwa społecznego sprawiającego, że obywatele państwa narodowego trzymają się razem we wspólnocie narodowej. Uniwersytet *nie musi już* tego robić, *choć oczywiście może*. Mówiąc dosadnie – państwa europejskie już go w tej roli nie widzą, i nie jest to powód, dla którego chciałyby nań płacić. Jego tradycyjna misja kulturowa i polityczna, ściśle związana z politycznym projektem państwa narodowego, wydaje się kończyć, uważa Readings. Osłabienie państwa narodowego wyraźnie zmienia misję uniwersytetu („osłabienie” jest określeniem łagodnym; można by posłużyć się kilkoma innymi określeniami na to, co dzieje się z państwem pod wpływem globalizacji: w rozmaitych ujęciach jest ono dzisiaj *repositioned, recontextualized, transformed, reconstituted, re-engineered, restructured, displaced, rearticulated, relocated, re-embedded, decentered, reconfigured, reshaped, eroded* itp., a mamy do czynienia z jego *end, hollowing out, withering away, demise, decline, collapse* itp.²⁴¹).

²⁴¹ Zob. rozdział „The University and the Nation-State: the Impact of Global Forces” w mojej książce *The University and the State* (Kwiek 2006a: 137–224). Jak napisał Anthony Giddens, my, Europejczycy, zachowujemy się dzisiaj jak gdyby Niemcy, Francja, Włochy czy Holandia nadal istniały, ale one nie istnieją już od dawna, przynajmniej od czasu wprowadzenia wspólnej waluty euro, a może i wcześniej. „W takiej mierze, w jakiej istnieje Europa, nie ma już Niemiec, Francji, Włoch czy Wielkiej Brytanii itp., istnieją one tylko w ludzkich głowach i w prostych ujęciach historyków. Jest tak dlatego, że granice, odpowiedzialności i przestrzenie doświadczeń, na których wspierał się świat państw narodowych, już nie istnieją” (Beck 2005: xi). Zob. ko-

To, co Readings zasugerował w jakiejś mierze dosyć intuicyjnie na temat transformacji poczucia obywatelskości i świadomości narodowej (jako niezbędnego spoiwa społecznego) pod wpływem presji globalizacyjnych, zdaje się dzisiaj nabierać nowego znaczenia. Nigdy nie wspominał o neoliberalnych próbach reform sektora publicznego, o tworzeniu państwa na mniejszą miarę (najpierw o jego *downsizing*, a potem *rightsizing*), o potencjalnych, związanych z globalizacją lub demografią, próbach stopniowego demontażu fundamentów państwa dobrobytu. Nigdy też nie dyskutował na temat globalnych wzorców restrukturyzacji szkolnictwa wyższego powstających w OECD i wreszcie na temat globalnej konwergencji polityki edukacyjnej i badawczej w wielu krajach świata zgodnie z sugestiami wywodzonymi z ukutego piętnaście lat temu pojęcia „społeczeństwa opartego na wiedzy” (i „gospodarki opartej na wiedzy”). Jednak jeśli weźmiemy pod uwagę szerszy obraz zachodzących zmian instytucji uniwersytetu i jeśli przeformułujemy jego idee oraz zastosujemy do nowych dziedzin badań, to wciąż jeszcze będziemy mogli wiele się od niego nauczyć – chociaż istotnie w innym, bardziej tradycyjnym słowniku nauk społecznych.

W świecie zachodnim rośnie zarazem, jak się wydaje, świadomość konstruowalnego charakteru poczucia obywatelstwa państwa narodowego, przynależności do określonej wspólnoty narodowej. Jak argumentuje Mike Bottery, w ujęciu historycznym, to dopiero w obecnych czasach „politycznym bytem definiującym kategorię i granice obywatelstwa jest coś, co nazywamy ‘państwem narodowym’” (Bottery 2003: 102). Bottery podkreśla, że poczucie obywatelstwa państwa narodowego łączy się z pewną formą *wymiany*, nawet jeśli wymiana taka jest rzadko w pełni artykułowana. W zamian za przeniesienie identyfikacji i lojalności z poziomu lokalnego i regionalnego na poziom państwa narodowego, państwa narodowe oferowały (i ciągle jeszcze oferują) swoim obywatelom obywatelstwo *cywilne* (prawo do wolności

smopolityczne wizje Europy i strukturalną ślepotę socjologii na Europę i jej niemożność wyjścia poza paradygmat państwa narodowego i społeczeństw narodowych w Beck i Grande (2007: 94 nn.).

wypowiedzi, sprawiedliwości i prawo własności), *polityczne* (prawo do angażowania się w sprawowanie władzy politycznej) i *socjalne* (prawo do opieki zdrowotnej, bezpieczeństwa ekonomicznego i edukacji) (Bottery 2003: 103 nn.). Rzecz jasna najbardziej interesuje nas tutaj obywatelstwo socjalne, bo to ono odwołuje się bezpośrednio do idei państwa dobrobytu. Lojalność obywateli państwa narodowego pozostaje bowiem w ścisłym związku z owym dwustronnym porozumieniem zawartym pomiędzy obywatelami i państwem (choć nie zostało ono nigdy w pełni i szczegółowo skodyfikowane, oprócz najczęściej ogólnych stwierdzeń w konstytucjach poszczególnych państw). Redefinicje tego, co w społeczeństwie jest uczciwe i sprawiedliwe w ramach dobrodziejstw państwa dobrobytu to najprostszy sposób w trudnych sytuacjach, jednak powodują one „załamywanie się jednostkowego poczucia bezpieczeństwa i tożsamości, jak również poczucia solidarności społecznej”, pojawiają się potężne napięcia między *social protection* a *global connection*. W wyniku procesów globalizacyjnych pojawia się wreszcie „bezprecedensowy wzorec społecznego ryzyka” (Hendricks and Powell 2009: 8–10), jak piszą redaktorzy wpływowego tomu *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Jeśli miałyby być zagrożone podstawy państwa narodowego, to tak samo zagrożona byłaby odgrywana przez nie rola głównego gwaranta praw związanych z obywatelstwem, w tym gwaranta praw socjalnych. Renegocjacje podstaw państwa dobrobytu dotyczą podstaw państwa narodowego – zwłaszcza podstaw obywatelstwa socjalnego (i w takim kontekście można rozważać np. rosnący nacisk na opieranie funkcjonowania systemów emerytalnych, systemów ochrony zdrowia oraz systemów szkolnictwa, zwłaszcza szkolnictwa wyższego o własny, prywatny wkład finansowy obywatela – zwłaszcza w krajach transformacji ustrojowej).

Procesy globalizacyjne i gwałtownie rosnąca globalna integracja ekonomiczna zmieniają rolę państwa narodowego. Stopniowo traci ono swoją siłę jako bezpośredni gracz ekonomiczny (jest to jeden z elementów transformacji neoliberalnych w myśleniu o gospodarce – również jeden z elementów Thomasa Friedmana „złotego kaftana bezpieczeństwa” w krajach rozwija-

jących się, poszukujących idei i finansowania swoich reform), a zarazem traci poważną część swojej legitymizacji wtedy, kiedy nie jest już w stanie – bądź nie jest już skłonne – gwarantować dostępu do dobrodziejstw państwa dobrobytu, dobrodziejstw leżących u podstaw powojennego kompromisu społecznego i powojennego typu kapitalizmu. Państwa narodowe, jak się wydaje, nie są już skłonne do korzystania z (przynajmy, niewielkiego) finansowego pola manewru, jakim wciąż jeszcze dysponują. Nawet jeśli mogłyby być bardziej proaktywne – a nie retroaktywne – wobec negatywnego wpływu globalizacji, demografii i innych czynników zewnętrznych i wewnętrznych na finansowanie usług publicznych, w tym edukacji na wyższym poziomie, to są one z zasady dość ostrożne (nie można tu jednak nie wspomnieć o bardzo ważnej roli wyborów i wyborców)²⁴².

Zachodnie demokracje liberalne reformują, starają się reformować bądź starają się myśleć o reformowaniu swoich instytucji państwa dobrobytu, a nowoczesny uniwersytet, jako jeden z głównych beneficjentów środków publicznych, stanowi poważną część sektora publicznego. Koszty zarówno badań naukowych jak i kształcenia studentów rosną w szybkim tempie, podobnie jak w zastraszającym tempie rosną (państwowe) koszty utrzymywania systemów opieki zdrowotnej na zaawansowanym poziomie technologicznym i systemów emerytalnych (w olbrzymiej większości w Europie nadal typu *pay-as-you-go*, opartych na solidarności międzypokoleniowej – w przeciwieństwie do pojawiających się coraz częściej w skali globalnej systemów typu *multipillar*, opartych na kilku równoległych, obowiązkowych i dobrowolnych filarach, bo przecież „emerytury implikują pewien kontrakt społeczny zawarty między jednostką a społeczeństwem [...], a państwa dobrobytu w Europie opierają się na dokładnie sprecyzowanym kontrakcie społecznym zawar-

²⁴² Po raz kolejny musimy jednak wspomnieć, że wpływ zawirowań finansowych i gospodarczych w świecie z lat 2008–2010 na rolę państwa w gospodarce jest nieprzewidywalny – jednak instytucje globalne i ponadnarodowe (MFW, Bank Światowy, OECD czy Komisja Europejska) przewidują ostrożny, rozłożony w czasie powrót do reguł ekonomicznych sprzed kryzysu, chociaż w bardziej ostrożnej formie (np. OECD 2010a, EC 2010b).

tym między pokoleniami”, Dumas and Turner 2009: 50) oraz innych segmentów świadczeń państwa dobrobytu. Z tego powodu cały sektor publiczny znajduje się dzisiaj pod nową, niespotykaną dotąd presją – głównie presją finansową. Obok presji finansowej trzeba jednak również wspomnieć o presji ideologicznej, płynącej przede wszystkim z globalnych instytucji finansowych i organizacji międzynarodowych zajmujących się analizami szeroko pojmowanego sektora usług publicznych oraz o rozpowszechniającym się przekonaniu obywateli – w różnych krajach w różnym stopniu, ale najsilniej w krajach anglosaskich, z Wielką Brytanią na czele – o tym, że sektor publiczny jest mniej wydolny niż sektor prywatny; że koszty jego utrzymania przewyższają przynoszone przezeń społeczne korzyści; i wreszcie o tym, że coraz mniej należy mu się bezwarunkowe społeczne zaufaniem połączone z bezwarunkowym, publicznym finansowaniem. Ten brak zaufania do sektora publicznego w ogóle obserwuje się w badaniach społecznego zaufania do reprezentantów tego sektora, badaniach chęci elektoratu do podwyższania poziomu opodatkowania podatkiem osobistym oraz badaniach poziomu zadowolenia z usług publicznych przez ten sektor dostarczanych. A zatem obok niewątpliwej presji finansowej – mamy równolegle do czynienia z efektami zmian w przekonaniach elektoratów europejskich, istotnych dla zmian w stanowiskach partii politycznych (zob. wniosek Miguela Glatzera i Dietriecha Rueschemeyera z tomu o globalizacji i przyszłości państwa dobrobytu: *politics matters*, Glatzer and Rueschmeyer 2005: 203–225). Jak swoje kilkuletnie badania państwa dobrobytu poddawanego presjom konkurencyjności gospodarczej podsumowali dekadę temu Fritz W. Scharpf i Vivien A. Schmidt, podkreślając rolę wyborów politycznych:

Państwa dobrobytu mogą przeżyć w perspektywie międzynarodowej tylko w sytuacji, w której ich systemy podatkowe i regulacyjne nie redukują konkurencyjności ich gospodarek na otwartych rynkach produktów i rynkach kapitałowych [...] Jednak w ramach powyższych ograniczeń ekonomicznych, całkowity rozmiar państwa dobrobytu oraz zakres redystrybucji pozostają kwestią wyboru politycznego (Scharpf and Schmidt 2000: 336).

W tym kontekście jednym ze sposobów, w jaki globalizacja wywiera potężny wpływ na edukację jest wprowadzanie w niej, jak je określa Martin Carnoy ze Stanfordu, „reform nakierowanych na finanse” (*finance-driven reforms*), w przeciwieństwie do reform nakierowanych na konkurencję i reform nakierowanych na równość szans edukacyjnych, czyli sprawiedliwość w dostępie do szkolnictwa wyższego (Carnoy 1999: 37–46): ich głównym celem jest *obniżanie* publicznych wydatków na edukację (i podnoszenie udziału w niej funduszy prywatnych). Trendy te obserwujemy w danych statystycznych z obszaru OECD z ostatniej dekady (zob. OECD 2009b). Carnoy w książce *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know* argumentuje, że ten typ reform może przyczyniać się do publicznego niedofinansowania edukacji „nawet wtedy, kiedy można by na nią przeznaczyć większe środki publiczne, z czystym zyskiem dla rozwoju ekonomicznego” (Carnoy 1999: 52). Mogłoby tak być, gdyby reformy edukacji były nastawione na równość szans edukacyjnych, a nie kierowały nimi przesłanki finansowe.

Warto pamiętać, że wiązanie zmian społecznych i ekonomicznych ze zmianami sposobu, w jaki społeczeństwa produkują i przekazują wiedzę, jest stosunkowo niedawnym podejściem do badania problematyki edukacji (zob. Carnoy and Rhoten 2002: 1). Do lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia porównawcze badania edukacyjne koncentrowały się głównie na filozoficznym i kulturowym pochodzeniu systemów edukacji: zmiany w edukacji łączono ze zmianami w filozofii edukacji. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, jak przypominają Martin Carnoy i Diana Rhoten, badania te były stopniowo coraz bardziej zastępowane przez rozmaite studia historyczne, w których reformy edukacji umieszczano w kontekstach ekonomicznych i społecznych. Dzisiaj to właśnie zjawisko globalizacji stanowi nowe, empiryczne wyzwanie i być może nową ramę teoretyczną dla ponownego przemyślenia szkolnictwa wyższego: „Jeden punkt jest stosunkowo jasny. Jeżeli wiedza jest fundamentalna dla globalizacji, to również globalizacja powinna mieć głęboki wpływ na jej przekazywanie” (Carnoy i Rhoten 2002: 2). Dodajmy, że w ostatniej dekadzie zjawisko globalizacji współza-

wodniczy ze zjawiskiem rosnącego opierania gospodarki na wiedzy – „globalizacja” jako pojęcie nauk społecznych, jak się wydaje, znajduje się w odwrocie. Coraz większą zaś rolę odgrywa pojęcie „gospodarka oparta na wiedzy”, chociaż oba pojęcia można tak przemodelować, że mogą odwoływać się do tych samych procesów społecznych i ekonomicznych. A wpływ globalizacji na przekazywanie wiedzy oznacza między innymi wpływ na edukację i instytucje edukacyjne, zwłaszcza na wyższym poziomie²⁴³. Carnoy argumentuje gdzie indziej (Carnoy 1999: 14), że chociaż edukacja nie zmieniła się wiele na poziomie sal wykładowych, to procesy globalizacyjne wywierają na nią olbrzymi wpływ na innych poziomach, spośród których najważniejszy jest poziom państwa i finansowanie przezeń wszystkich usług sektora publicznego. W sercu relacji między globalizacją a edukacją jest „relacja między globalną ekonomią polityczną a państwem narodowym” (Carnoy i Rhoten 2002: 3)²⁴⁴. I jest to mi bardzo bliska perspektywa poznawcza.

Najważniejsza zmiana optyki dzisiejszych państw to coraz większa koncentracja w ich funkcjonowaniu w wymiarze eko-

²⁴³ Na przykład dla projektu integracji europejskiej kluczowy wydaje się dzisiaj motyw nowej „Europy Wiedzy” (*Europe of Knowledge*). Nowe fundamenty europejskiego społeczeństwa wiedzy próbuje się konstruować wokół takich pojęć, jak: „wiedza”, „innowacje”, „badania naukowe”, „edukacja”, „kształcenie ustawiczne”, „szkolenia” itp. Kształcenie, a zwłaszcza „kształcenie ustawiczne” (*lifelong learning*) staje się nową przestrzenią dyskursywną, w której obecnie lokuje się europejskie marzenia o wspólnym obywatelstwie. Nowa „Europa Wiedzy” staje się jednak coraz bardziej zindywidualizowana (poszczególne uczące się jednostki, a nie *obywatele* poszczególnych państw narodowych); konstruowanie nowej, wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej ma przyczynić się do wykuwania nowego poczucia europejskiej tożsamości. Bardzo możliwe, że jesteśmy obecnie świadkami długoterminowego redefiniowania idei Europy i jej fundujących mitów i symboli. Zob. Lawn 2003, mój tekst „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny” (Kwiek 2004b) i ostatni rozdział mojej książki *The University and the State* – „The University and the New European Educational and Research Policies” (Kwiek 2006a: 307–369).

²⁴⁴ Zgadzam się w tym miejscu w pełni z Anthony R. Welchem, który głosi, że „coraz trudniej zrozumieć edukację bez odwoływania się do tych [tzn. globalizacyjnych – MK] procesów” (Welch 2001: 478).

nomicznym (i europejskim/globalnym) kosztem wymiaru społecznego (i krajowego), co sprawia, iż coraz częściej mamy do czynienia z czymś zupełnie innym od tego, co kiedyś Bob Jessop nazwał „keynesowskim narodowym państwem dobrobytu” (Jessop 1999: 348). W praktyce przejście to może oznaczać zmianę struktury wydatków publicznych i zmiany w polityce monetarnej – od działań faworyzujących pracowników i konsumentów do działań faworyzujących (globalne) interesy finansowe. Jak to ujęli Carnoy i Rhoten, „globalizacja zmusza państwa narodowe do tego, aby zachowywały się bardziej jak promotorzy wzrostu ekonomicznego dla swoich gospodarek narodowych niż jak obrońcy tożsamości narodowej czy projektów narodowych” (Carnoy i Rhoten 2002: 3).

Tym samym rola uniwersytetów z tych dwóch perspektyw wydaje się całkiem inna w perspektywie tradycyjnej (narodowej, nowoczesnej) uniwersytety były pożytecznymi instrumentami służącymi między innymi do wpajania świadomości narodowej i ugruntowywania narodowej tożsamości; natomiast w nowej (ponarodowej, globalnej) perspektywie są one coraz bardziej (*równie pożytecznymi*) instrumentami służącymi do wspierania wzrostu gospodarczego i wzmacniania konkurencyjności (i innowacyjności) gospodarki. Zarazem debata na temat przyszłej roli uniwersytetu staje się w wielu krajach nieodłączną częścią o wiele szerszej debaty na temat przyszłości (poszczególnych europejskich modeli) państwa dobrobytu i przyszłości całego sektora usług publicznych, o czym pisaliśmy w rozdziale 2.

4. Wnioski

Po pierwsze, tradycyjne relacje instytucji uniwersytetu i instytucji państwa zmieniają się dzisiaj radykalnie, a głównym motorem tych zmian są procesy globalizacyjne (oraz, w Europie, procesy europeizacyjne) bezpośrednio dotykające nowoczesnej instytucji państwa. Procesy globalizacyjne wpływają na instytucje uniwersytetu przede wszystkim pośrednio, ale już procesy integracji europejskiej wpływają nań przede wszystkim bezpo-

średnio. Zmiany dokonują się w skali globalnej, a wzorce transformacji w różnych miejscach globu są do siebie bardzo podobne, chociaż istnieją rzecz jasna różnice między państwami i regionami świata²⁴⁵. Najprawdopodobniej owe procesy związane z globalizacją dotkną już wkrótce uniwersytet – głównie poprzez pośredni wpływ wywierany przez aktualne transformacje instytucji państwa i reformy sektora publicznego. Wpływ globalizacji na uniwersytet w dużej mierze pozostaje wpływem pośrednim²⁴⁶.

Po drugie, publiczne uniwersytety inaczej niż w poprzednich dekadach są coraz mniej wyjątkową częścią sektora publicznego, i to zarówno w społecznym odbiorze, jak i w kategoriach bardziej praktycznych (na przykład pod względem sposobów finansowania i zarządzania, czemu poświęcam rozdziały 3 i 4). Owa zanikająca – kulturowa, społeczna i ekonomiczna – wyjątkowość instytucji uniwersytetu będzie miała potężny wpływ na jego przyszłe relacje z państwem, które, w skali globalnej, jest coraz bardziej zaangażowane w reformowanie (lub myślenie o reformowaniu) sektora wszystkich swoich usług publicznych.

Po trzecie, poważne transformacje szkolnictwa wyższego, w tym transformacje publicznych uniwersytetów – zarówno w wymiarze kształcenia, jak i w wymiarze badań naukowych – wydają się nieuniknione, gdyż stojące za nimi głębsze zmiany

²⁴⁵ Zob. amerykańską szkołę instytucjonalistycznego myślenia o szkolnictwie wyższym, reprezentowaną między innymi przez Johna W. Meyera czy Francisco O. Ramirez, wedle której *the university is a world institution*, co prowadzi do zmian izomorficznych – systemy edukacyjne w świecie z upływem czasu są do siebie coraz bardziej podobne (Meyer and Ramirez 2007: 193).

²⁴⁶ Argumentuję tutaj, idąc w ślady Martina Carnoy'a (Carnoy 1999) czy Rogera Dale'a. Ten ostatni twierdzi, że podczas gdy państwa w dużej mierze zachowały swoją formalną suwerenność terytorialną, to wszystkie w mniejszym czy większym stopniu utraciły część swojej zdolności „niezależnego stanowienia swojej narodowej polityki. [...] Absolutnie kluczowy w sporach o wpływ globalizacji na takie usługi publiczne jak edukacja jest fakt, że wpływ ten pozostaje w dużej mierze pośredni, to znaczy, zostaje on zapośredniczony poprzez wpływ globalizacji na swobodę i kierunek rozwoju państw narodowych” (Dale 1999: 2; zob. Kwiek 2001b).

mają naturę globalną. Presje na zmiany są podobne, chociaż ich obecny wpływ jest różny w różnych krajach i regionach świata. Stworzenie masowego szkolnictwa wyższego nie musi już być dominującym celem społecznym państwa, ponieważ w wielu krajach został on już osiągnięty, a zarazem równolegle istnieje wiele innych, konkurencyjnych potrzeb społecznych. Nawet w kontekście „gospodarki opartej na wiedzy”, rzeczona wiedza nie musi wcale – chociaż może – być wiedzą obecnie wytwarzaną i przekazywaną przez tradycyjne publiczne uniwersytety (świadcstwem tego kierunku myślenia w regionalnym aspekcie europejskim mogą być dokumenty dotyczące ich przyszłości przygotowywane do dyskusji przez Komisję Europejską w ostatnich dziesięciu latach, którymi zajmuję się bliżej w rozdziale 3).

Po czwarte wreszcie, i ostatnie – z pewnością nie wystarczy rozumieć dzisiaj, że zreformowane instytucje badawcze i edukacyjne są niezbędne dla rozwijających się społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy. Chodzi również o to, aby zrozumieć, dlaczego owe instytucje miałyby się zmieniać i dlaczego w tym kontekście musimy brać pod uwagę szersze pytania o transformację państwa oraz o coraz bardziej prorynkowe i konkurencyjne otoczenie, w którym państwa zmuszane są do funkcjonowania w skali regionalnej (czy globalnej).

Coraz trudniej rozumieć dzisiaj dynamikę możliwych transformacji instytucji uniwersytetu bez rozumienia dynamiki transformacji świata społecznego, w którym ten uniwersytet funkcjonuje, między innymi dynamiki transformacji państwa w obydwu najważniejszych dotąd dla edukacji aspektach – państwa dobrobytu i państwa narodowego. A ponieważ jedną z najbardziej uderzających cech nowego, rodzącego się i ciągle nie do końca określonego porządku jest jego globalna natura, ani politycy zajmujący się edukacją, ani poświęcający jej swoją energię badacze nie powinni pozwalać sobie na ignorowanie (nadal niezdefiniowanego!) wpływu obecnych transformacji instytucji państwa na nasze tradycyjne instytucje edukacyjne. Trudno wyobrazić sobie, aby uniwersytet pozostał samotną wyspą w morzu przekształcających się wszystkich innych in-

stytucji sektora publicznego i w morzu przekształcających się państw.

Nowe idee funkcjonowania państwa pośrednio rodzą nowe idee funkcjonowania uniwersytetu, który tradycyjnie w Europie jest niemal całkowicie, pośrednio lub bezpośrednio, uzależniony od środków publicznych. Dodatkowym wymiarem, który przesądza o nieuniknioności zamian uniwersytetu jest demografia, a dokładnie umasowienie, a w wielu krajach wręcz uniwersalizacja szkolnictwa wyższego, z którymi mamy do czynienia od kilkudziesięciu lat. O europejskich modelach państwa dobrobytu mówi się krótko: *things will never be the same*. Przypuszczalnie to samo można powiedzieć o przyszłości instytucji uniwersytetu, pamiętając o wielowymiarowości tych transformacji i ich potężnym osadzeniu w kulturowych tradycjach poszczególnych państw narodowych, ich silnym uzależnieniu od tempa zmian zachodzących w całym sektorze publicznym oraz od długoterminowych projekcji finansowych dla tego sektora.

Uniwersytet ma jednak osiemset lat, uniwersytet nowoczesny ma lat dwieście i jego rola w społeczeństwie i w gospodarce nieustannie rośnie. Nigdy w swojej historii uniwersytet nie był tak silnie finansowany, a jego murów nigdy nie opuszczały takie ilości absolwentów, nigdy tak blisko nie współpracował z gospodarką, ani w takim stopniu sam nie był tak mocnym graczem ekonomicznym, potężnym inwestorem i pracodawcą. Nigdy w swojej historii nie był tak szczegółowo analizowany i porównywany, w skali krajów, regionów i wreszcie globu. Nigdy nie budził takiego zainteresowania. Ludzie uniwersytetu (Twardowski 1933) muszą bezwarunkowo wierzyć, że przez bieżące zawirowania uda mu się przejść jeszcze bardziej wzmocnionym – bez zagubienia swoich tradycyjnych misji, ale i nie mogą wierzyć, że w obliczu zmieniającego się radykalnie świata tylko jedna instytucja, właśnie uniwersytet pozostanie niezmienny. Wiara taka byłaby fundamentalnie naiwna, a prezentowane *Transformacje uniwersytetu* starają się o pokazanie kierunków spodziewanych zmian.

Appendix: polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie

Polskie szkolnictwo wyższe, o ile powiodą się planowane reformy, w 2020 r. będzie w pełni zintegrowane ze szkolnictwem europejskim²⁴⁷. Dlatego jego cele i zadania w Polsce nie mogą ignorować tych celów i zadań europejskich systemów edukacyjnych, które wyłaniały się stopniowo w ostatniej dekadzie i które w skali całej Europy stają się coraz bardziej zbieżne. Być może z naszej perspektywy brzmi to zaskakująco, ale najważniejsze systemy europejskie już mówią wspólnym głosem, a najbardziej słyszalny dzisiaj w Europie głos Komisji Europejskiej jest *de facto* głosem właśnie tych najważniejszych systemów. Idee zmian nie rodzą się w izolacji, ale wynikają z doświadczeń transformacji uczelni w najważniejszych gospodarkach Europy z ostatniej dekady (a w przypadku Wielkiej Brytanii – z ostatnich dwóch dekad).

Nigdy przedtem w historii powojennej integracji europejskiej polityka edukacyjna państw Unii Europejskiej nie stawiała sobie tak zbliżonych celów, państwa te nie posługiwały się w swoich dokumentach tak bliskimi – i zarazem tak nowymi w porównaniu z poprzednimi dekadami – kategoriami (jak choćby zatrudnialność absolwentów, rozliczalność uczelni, mobilność kadry akademickiej czy samodzielność finansowa uczelni). Nigdy

²⁴⁷ W prezentowanym appendiksie niemal całkowicie pomijam aparaturę naukową, nie odwołuję się prawie wcale ani do rozwijanych wcześniej idei, ani do danych empirycznych, wychodząc z założenia, że po przeczytaniu książki Czytelnik nie będzie już czuł potrzeby, aby autor dowodził mu zasadności zawartych tutaj swoich mocnych stwierdzeń na temat obecnej kondycji i przyszłości polskiego szkolnictwa wyższego za pomocą polskich danych (i międzynarodowych danych porównawczych).

przedtem nie toczyła się również tak szeroka dyskusja z udziałem wszystkich państw UE na temat przyszłości szkolnictwa wyższego (a zwłaszcza uniwersytetów badawczych, *research-intensive universities*) na forum międzyrządowym i unijnym.

Polska, myśląc o swoim szkolnictwie wyższym w 2020 r. musi brać pod uwagę przybierające w ostatniej dekadzie na sile przynajmniej cztery procesy bezpośrednio dotyczące przyszłości szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Europie a więc formowanie się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), formowanie się Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*), formowanie się agendy modernizacyjnej uniwersytetów europejskich na poziomie Komisji Europejskiej oraz wprowadzanie w życie unijnej Strategii Lizbońskiej (która obecnie została formalnie zastąpiona przez strategię *Europe 2020*) na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia, w ramach której kluczem do dobrobytu państw europejskich jest promowanie gospodarek i społeczeństw „opartych na wiedzy”, realizowane w ramach trójkąta „edukacja – badania naukowe – innowacje”, w którym istotną rolę odgrywają systemy szkolnictwa wyższego i badań naukowych.

Stopień pośredniej, zewnętrznej determinacji kształtu systemu szkolnictwa wyższego i systemu badań naukowych w Polsce w 2020 r. przez kształt aktualnych i przyszłych transformacji tych systemów w Europie jest bardzo wysoki. Europa w tym obszarze poddawana jest – i zarazem chętnie się poddaje – niespotykanym dotąd procesom integracyjnym, których skala jeszcze dekadę temu byłaby nie do pomyślenia. Jednak wpływ Polski na kształt odbywających się od dziesięciu lat w Europie dyskusji o misjach, strategicznych celach i zadaniach uniwersytetów jest dotychczas marginalny. Polskie uczestnictwo w formułowaniu podstaw Strategii Lizbońskiej (tak jak dzisiaj Strategii *Europe 2020*) było mniej ważne, podobnie jak nasz wpływ na kształt Procesu Bolońskiego, powstawanie Europejskiej Przestrzeni Badawczej i jej finansowanie w programach ramowych UE oraz wpływ na kolejne elementy agendy modernizacyjnej uniwersytetów europejskich proponowane w ostatnich latach przez Komisję Europejską. Natomiast oddziaływanie po-

wyższych procesów zewnętrznych na przyszły kształt polskiego szkolnictwa wyższego jest fundamentalne i nieodwracalne. Pewne procesy ogólnoeuropejskich transformacji można, jak czyni to część krajów UE, do pewnego momentu opóźniać i ignorować, ale całości zmian o potężnej, trwałej dynamice wspieranej przez politykę unijną, a przede wszystkim przez politykę największych gospodarek zachodnich, zatrzymać się nie da. Polska stoi w obliczu szerszego wyboru cywilizacyjnego, potwierdzającego lub negującego wykuwający się, tradycyjnie zróżnicowany, ale jednak coraz bardziej zbieżny, zachodnioeuropejski model rozwoju szkolnictwa wyższego, ze wszelkimi tego konsekwencjami. Jest to model funkcjonowania oparty coraz silniej i coraz powszechniej na logice ekonomicznej, konkurencyjnej i rynkowej, wynikającej z gospodarczej i społecznej Strategii Lizbońskiej, do której polskie szkolnictwo wyższe jest całkowicie nieprzygotowane. Od dekady, z wielu powodów, stoimy na uboczu zachodzących zmian, których skalę staraliśmy się pokazać w poprzednich rozdziałach. Od dziesięciu lat zarazem programowo nie bierzemy udziału w dyskusjach nieustannie toczących się wokół kolejnych pomysłów na ożywienie europejskich systemów edukacyjnych. Stoimy w miejscu, podczas gdy w Europie naukowcy i ich instytucje, krajowe systemy edukacyjne i prowadzona przez rządy polityka edukacyjna – podlegają olbrzymim, stosunkowo izomorficznym, transformacjom. Potężnym zmianom od dekady towarzyszą potężne publiczne środki finansowe (uzupełniane środkami prywatnymi).

Mechanizmy wprowadzania w życie idei powstających w czterech wymienionych procesach europejskich to jak dotąd mechanizmy „miękkiej” koordynacji międzynarodowych działań strategicznych, która opiera się na międzynarodowych porównaniach i zestawieniach, wyznaczaniu wskaźników, benchmarków czy dobrych i najlepszych praktyk. Przy dzisiejszym poziomie wykorzystania szczegółowych krajowych danych statystycznych do sektorowych porównań międzynarodowych (zarówno przez Eurostat, jak i przez OECD), miękkie metody koordynacji zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w skali Europy posiadają olbrzymią siłę oddziaływania. Po raz pierwszy w historii zarówno

szczegółowe dane, jak i ich międzynarodowe analizy porównawcze stały się powszechnie dostępne – polskie systemy szkolnictwa wyższego i badań naukowych poddawane są permanentnym zestawieniom we wszystkich możliwych aspektach, a wyspecjalizowane agendy statystyczne i analityczne Komisji Europejskiej i OECD poddają je regularnym, szczegółowym porównaniom. W każdej chwili świat akademii, świat polityki i świat biznesu w Europie może wyrobić sobie zdanie na temat polskich uczelni na podstawie mnogich dostępnych zestawień i analiz – można zestawić szczegółowo i na własne potrzeby ocenić dowolny wycinek ich funkcjonowania. Jednocześnie wspomniane tu cztery procesy, jak pokazują najnowsze badania studentów i kadry akademickiej przeprowadzone w krajach UE-27, mają silną akceptację społeczną, co daje dodatkową legitymizację działaniom reformatorskim podejmowanym w skali całej UE. Warto pamiętać, powtórzmy jeszcze raz, że działania te nie rodzą się w izolacji i mają szerokie wsparcie świata polityki i świata biznesu w największych gospodarkach europejskich.

Przechodząc do diagnozy stanu szkolnictwa wyższego w Polsce: funkcjonalnie nie przystaje ono do nowych, rodzących się wymagań społeczeństwa i gospodarki. Jednak pomimo swojej dysfunkcjonalności, działa z poczuciem pełnej stabilizacji i w warunkach stosunkowo komfortowych (w zmieniającym się od 20 lat, a także coraz bardziej konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu społecznym i gospodarczym). Jest jednym z ostatnich sektorów gospodarki, do którego nie dotarła mobilizująca strona mechanizmów konkurencyjnych. Olbrzymia część kadry akademickiej, pomimo oficjalnych narzekań, doskonale się w obecnym systemie odnajduje, uważając za niezwykle ważne podtrzymywanie *status quo*, który pozwala na lokalne, niekonkurencyjne i nierynkowe funkcjonowanie w coraz bardziej konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu krajowym, europejskim i światowym w nauce. Pęknięcie między polską nauką i najlepszymi polskimi uczelniami a nauką światową (czy europejską) i najlepszymi globalnymi czy europejskimi uczelniami staje się coraz bardziej widoczne i coraz bardziej dotkliwe. Po trosze uczelnie zachodnie przestają być nawet punktami odniesienia w toczących się pu-

blicystycznych dyskusjach, tak jakby z peryferyjnym miejscem polskich uczelni godzili się wszyscy ich interesariusze, z kadrami akademicką na czele. Zapaść grożąca polskiej nauce uprawianej na polskich uczelniach ma naturę strukturalną i mentalną – wszyscy interesariusze w zasadzie godzą się dzisiaj na funkcjonowanie polskiej nauki na marginesach nauki światowej i żadne wyjątki dziedzinowe, instytucjonalne czy indywidualne nie są w stanie tego obrazu zmienić. Musimy powiedzieć, że kierujemy się w niniejszym appendiksie nie pesymizmem, ale realizmem (i ugruntowaną świadomością zmian zachodzących w systemach europejskich: międzynarodowym badaniom porównawczym w szkolnictwie wyższym poświęciliśmy pełnych dziesięć lat pracy naukowej).

Elitarna część szkolnictwa wyższego w Polsce staje się coraz bardziej skoncentrowana na kształceniu (*teaching-oriented*), podczas gdy elitarna część szkolnictwa wyższego w najlepszych systemach Europy Zachodniej staje się coraz bardziej skoncentrowana na badaniach naukowych (*research-intensive*). Przepaść między naszymi najlepszymi instytucjami i najlepszymi oraz średnimi instytucjami rozwiniętych gospodarek europejskich rośnie z każdym rokiem. Rośnie udział finansowania tych ostatnich przez badania naukowe, zwłaszcza w formie grantów zdobywanych na zasadach konkurencyjnych. Polskie szkolnictwo wyższe jest do takiego funkcjonowania konkurencyjnego (konkurowania instytucji i kadry akademickiej między sobą w Polsce, konkurowania z innymi w Europie) nieprzygotowane mentalnie, organizacyjnie, strukturalnie i finansowo. W najlepszych systemach zachodnich rośnie rola konkurencji (połączonej ze współpracą, najczęściej w ramach różnorodnych międzynarodowych związków sieciowych), a ponieważ polski system szkolnictwa wyższego jak dotąd nie uznaje lub nie docenia roli konkurencji w badaniach naukowych, nie osiąga porównywalnych osiągnięć badawczych nawet w przypadku 10% najlepszych naukowców. Świadczą o tym szczegółowe dane na temat liczby międzynarodowych publikacji i patentów, poziomu transferu technologii z uczelni do gospodarki oraz wyniki zarówno globalnych, jak i europejskich rankingów uniwersytetów.

W systemie konkurencyjnym sytuacja, w której większa część kadry naukowej najlepszych uczelni badawczych nie dąży do kolejnych osiągnięć badawczych, kolejnych wyzwań naukowych, zagranicznych publikacji, grantów i innych wyrazów prestiżu naukowego jest na dłuższą metę nie do przyjęcia. Instytucje szkolnictwa wyższego w Polsce nie funkcjonują jeszcze w trybie konkurencyjnym; naukowcy, ich zespoły, uczelnie i ich jednostki z olbrzymią niechęcią, i bez większych osiągnięć starają się o zewnętrzne finansowanie badań naukowych (programy ramowe UE czy granty European Research Council – ERC, Polska w 2008 r. odzyskała tylko połowę unijnej składki na naukę, a w prestiżowych grantach ERC nasz udział pozostaje na poziomie błędu statystycznego). Funkcjonowanie najlepszych systemów zachodnich coraz bardziej oparte jest na konkurencyjnych funduszach zewnętrznych, przede wszystkim publicznych, najczęściej w powiązaniu z wysokimi narzutami instytucjonalnymi dla uczelni.

Jednak kluczem do uruchomienia systemu konkurencyjnego i powszechniejszego wprowadzenia do szkolnictwa wyższego zasad akademickiej przedsiębiorczości (w sensie analizowanym w tej książce dla sektora publicznego) jest zapewnienie stałego, ale pozyskiwanego w trybie konkurencyjnym, z wykorzystaniem międzynarodowych mierników jakości, finansowania podstawowego, które pozwoli na starania o zewnętrzne finansowanie dodatkowe. W systemach konkurencyjnych następuje coraz większa koncentracja środków w coraz mniejszej liczbie najlepszych ośrodków. Udział kluczowych z punktu widzenia konkurencyjności środków na realizację projektów badawczych w przychodach z działalności badawczej w Polsce, w stosunku do lat poprzednich, stale rośnie (do 23,1% w 2008 r.). W latach 2004–2008 nastąpił również bardzo wyraźny wzrost ilości tych środków w liczbach bezwzględnych. Polski system stopniowo zwiększa zarówno poziom dotacji, jak i poziom środków konkurencyjnych, jednak tempo tego wzrostu jest stanowczo zbyt wolne. Szczególnie wart podkreślenia jest znaczny wzrost środków na realizację projektów badawczych, czyli ten segment konkuren-

cyjnego finansowania nauki, który wyraźnie staje się najważniejszy w dobrych systemach europejskich.

Rakiem toczącym polskie szkolnictwo wyższe jest nadal wieloletowość kadry akademickiej, która nie tylko doprowadziła do upadku etosu pracy badawczej wśród starszych badaczy, ale która również do dzisiaj pozostaje ideałem dla olbrzymiej części młodego pokolenia naukowców. Praca naukowa często przestaje być pojmowana jako ważna misja dobrego uniwersytetu. Dzieje się tak przede wszystkim w naukach społecznych, humanistycznych i ekonomicznych. Państwo powinno dążyć do całkowitej eliminacji dwuetatowości. W żadnym kraju o dojrzałej gospodarce dwuetatowość w polskiej wersji nie byłaby możliwa, a od kilku lat wymierne straty, jakie ponosi polska nauka, przewyższają (początkowe) korzyści, między innymi ekspansję ilościową polskiego szkolnictwa wyższego w pierwszych latach transformacji systemowej.

Problem wieloletowości oprócz problemu niskich pensji akademickich dotyka ściśle przyszłości szkół niepublicznych. Sektor niepubliczny, po niemal 20 latach funkcjonowania, powinien stać się samodzielny pod względem kadrowym i przestać wykorzystywać sektor publiczny, ponieważ agresywnie budując swoją pozycję, przyczynia się od przynajmniej kilkunastu lat dodatkowo do zapaści sektora publicznego pod względem badawczym, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których koncentruje swoją działalność. Sektor ten musi korzystać z własnej kadry, własnego dorobku kształceniowego i badawczego, bibliotek i baz danych, sal sportowych, budynków itd. Nigdzie w świecie rozwiniętym nie do pomyślenia jest obecna, pasożytnicza relacja międzysektorowa, oparta na wykorzystywaniu kadry sektora publicznego i jej prestiżu, uwarunkowana w pierwszych latach transformacji katastrofalnym niedofinansowaniem polskiej nauki i systemu szkolnictwa wyższego. Częścią sektora niepublicznego byli i są pracownicy naukowcy sektora publicznego – jako jego założyciele, dziekani, rektorzy i kadra akademicka. Tego typu dwuetatowość jest nie do przyjęcia: sektor niepubliczny wykorzystuje nazwiska, tytuły naukowe i prestiż kadry naukowej sektora publicznego. Jednocześnie wraz z dy-

wersyfikacją całego sektora szkolnictwa wyższego, wymagania formalne pod względem kadrowym wobec olbrzymiej części sektora niepublicznego (bez ambicji badawczych i naukowych) powinny zostać obniżone: nie ma żadnego powodu, aby profesorowie i doktorzy habilitowani musieli firmować swoimi nazwiskami niepubliczne szkoły (z małymi wyjątkami) zawodowe. Niezbędna jest dywersyfikacja całego systemu: między innymi podział na uczelnie flagowe (polskie odpowiedniki zachodnich *research-intensive universities*), akademickie i uczelnie zawodowe. Sektor niepubliczny w olbrzymiej mierze nie powinien podejmować się „dryfu akademickiego” – nie ma powodu, aby powielał naukowe aspiracje uczelni akademickich.

Kolejnym nierozwiązanym problemem szkolnictwa wyższego są płatne studia zaoczne, zwane dzisiaj niestacjonarnymi (w obecnej formie), zarówno w sektorze publicznym, jak i niepublicznym. Prawie 60% studentów (2008) płaci za studia niestacjonarne, których jakość jest więcej niż wątpliwa i która w zasadzie pozostaje poza kontrolą zewnętrznych interesariuszy uczelni. Uczelnie, zarówno publiczne, jak i niepubliczne, prowadzące ten typ studiów stają się coraz częściej fabrykami mało znaczących dyplomów, przy cichym przyzwoleniu wszystkich, wewnętrznych i zewnętrznych, interesariuszy: płacących studentów, dorabiającej kadry akademickiej, zarabiających instytucji. Jednocześnie sam rynek nie jest w stanie eliminować niesolidnych, fikcyjnych, nastawionych na sprzedaż dyplomów uczelni niepublicznych, ponieważ są chętni (w Polsce i zagranicą) gotowi je kupować.

Na dłuższą metę największymi przegranymi olbrzymiej części płatnych studiów niestacjonarnych w obydwu sektorach są studenci. Państwo ma obowiązek zbierania, opracowywania i podawania do publicznej wiadomości szczegółowych danych dotyczących studiów, na zasadzie ochrony konsumenta (usług edukacyjnych). Istnieje potężna asymetria informacyjna, za którą odpowiedzialne są instytucje edukacyjne, nieprzymuszane jak dotąd przez państwo i jego agendy do zbierania i publikowania rzetelnych danych na temat poszczególnych instytucji, kierunków studiów i losów absolwentów na rynku pracy. Mod-

elowe mogą tu być doświadczenia krajów anglosaskich (choćby brytyjskie badanie NSS *The National Student Survey*, amerykańskie badanie NSSE, *National Student Engagement Survey* czy kompleksowy program australijski: *Graduate Destination Survey, Course Experience Questionnaire* i *Australasian Surevy of Student Engagement*).

Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce pozostaje na przyzwoitym poziomie w odniesieniu do PKB (1,6%, w tym 0,4% ze źródeł prywatnych w 2008 r.), jednak w odniesieniu do poziomu nakładów na studenta wyrażanego w euro w EU-27, Polska zajmuje drugie miejsce od końca. Na bardzo niskim poziomie pozostaje finansowanie badań naukowych. Jego obecny poziom może w wielu dziedzinach nie wystarczać na staranie się o dodatkowe, konkurencyjne, zewnętrzne finansowanie (w tym finansowanie unijne). System konkurencyjnych grantów w każdym kraju wymaga stosunkowo niekonkurencyjnego finansowania bazowego wyraźnie powyżej poziomu przetrwania. W Polsce warunek ten przez wiele lat nie był spełniony. Wydatki na badania naukowe (prowadzone w szkolnictwie wyższym) rosną w całym świecie. W systemach o najniższym poziomie w liczbach bezwzględnych w Europie, Polska jest na poziomie średnim (około 1 mld dolarów rocznie, w zależności od kursów walutowych), odpowiadającym poziomowi Norwegii, Finlandii, Danii, i ustępując państwom o finansowaniu badań naukowych – w sektorze edukacyjnym – na poziomie 1,5–2 mld dolarów (Belgia, Szwajcaria, Austria). Nominalne nakłady na badania naukowe w Polsce są wyższe niż w Grecji, Portugalii, Irlandii, Czechach, na Węgrzech, w Nowej Zelandii czy na Słowacji. Jednak zarazem w polskim szkolnictwie wyższym pracuje stosunkowo duża liczba badaczy (kategoria *researchers*), co powoduje bardzo niskie finansowanie badań naukowych w przeliczeniu na badacza. W 2006 r. więcej badaczy w europejskim szkolnictwie wyższym niż w Polsce pracowało tylko w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii. Całkowite finansowanie badań w Polsce pozostaje na niskim poziomie (w odniesieniu do PKB i nominalnie wyrażone w dolarach wedle parytetu siły nabywczej), natomiast finansowanie badań prowadzonych w szkolnic-

twie wyższym wygląda przypuszczalnie lepiej niż się powszechnie uważa, a problemem jest stosunkowo duża liczba badaczy, co powoduje permanentne rozpraszenie środków. Ważna jest również wewnętrzna struktura tych nakładów, w tym przede wszystkim udział funduszy rozdzielanych w sposób konkurencyjny, który w ostatnich latach wyraźnie rośnie.

W Polsce skumulowany udział nauk humanistycznych i społecznych w finansowaniu szkolnictwa wyższego jest niższy niż w większości systemów europejskich, a skumulowany udział nauk inżynierskich i przyrodniczych jest ponadprzeciętny (i w Europie ustępuje tylko Słowacji). Biorąc pod uwagę bardzo dobre światowe, mierzalne osiągnięcia takich polskich dziedzin nauki jak chemia i fizyka (oraz matematyka i astronomia), struktura ta może przynosić dobre efekty w przypadku nauk przyrodniczych, ale już nie w przypadku nauk inżynierskich. Ponadto polskie uczelnie nie szukają finansowania zewnętrznego na naukę, polskiego i zagranicznego między innymi dlatego, że zdobywanie tych środków odbywa się w warunkach dużej i rosnącej konkurencji. Natomiast zdobywanie środków dydaktycznych, w tym środków pochodzących z opłat dydaktycznych, jak dotąd było o wiele prostsze, zwłaszcza na kierunkach prowadzących rozbudowane płatne studia niestacjonarne o niskiej kosztochłonności.

W przyszłości należałoby skupić się na mobilności naukowców w ramach zróżnicowanego systemu instytucji: najlepsi badacze, zachęceni możliwościami naukowymi, finansowymi i prestiżowymi, przenoszą się do wąskiego sektora badawczego i akademickiego. Natomiast kadra nieodnosząca sukcesów badawczych przenosi się stopniowo do (równie ważnego, chociaż z innych powodów) sektora nieakademickiego i zawodowego w szkolnictwie wyższym lub zmienia zawód na mniej konkurencyjny. Zmianom w większości reformujących się systemów zachodnioeuropejskich towarzyszy coraz bardziej wyraźny wzrost konkurencyjności akademickiego miejsca pracy (najczęściej połączony z rosnącymi zarobkami dla naukowców osiągających najlepsze wyniki badawcze). Konkursy na stanowiska akademickie są ogólnopolskie, a proponowane warunki pracy i płacy w wyse-

lekcjonowanych ośrodkach o zadaniach badawczych stopniowo zbliżają się do średnich warunków zachodnioeuropejskich. Oba sektory, akademicki i nieakademicki, są niezbędne i ważne, jednak inna jest ich rola oraz inne zadania.

Zróżnicowanie systemu musi prowadzić zatem do radykalnego zróżnicowania płacowego: płace w najbardziej konkurencyjnym sektorze badawczym (i być może akademickim), dla kadry funkcjonującej w międzynarodowym obiegu naukowym (a innej kadry z czasem w ogóle nie powinno tam być na poziomie habilitacji i tytułu profesorskiego, o ile zostaną utrzymane) muszą być wyraźnie – co najmniej dwukrotnie – podwyższone. Likwidacja dwuetatowości po raz kolejny postawi kwestię skandalicznie niskich płac części kadry o dużym dorobku naukowym na najlepszych polskich uczelniach w centrum debaty publicznej. Myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego bez wyraźnej wizji płacowej w najlepszych ośrodkach akademickich (w zróżnicowanym systemie premiującym mierzalne osiągnięcia badawcze) jest niepraktyczne, ponieważ zakłada, że można je reformować za pomocą regulacji i zmian prawnych, bez pomocy zmieniającej się kadry akademickiej, która w reformach musi dostrzegać potencjalne zachęty prestiżowe i finansowe. W całym świecie zarządzanie nauką (uprawianą w szkolnictwie wyższym, a nie w sektorze korporacyjnym) to ścisła reglamentacja prestiżu i środków finansowych.

Trudnym wyzwaniem są przewidywane procesy demograficzne. Polska, ze spodziewanym olbrzymim spadkiem liczby studentów do 2025 r. (o 800–900 tys., w zależności od przyjmowanej metodologii), jest tym systemem szkolnictwa wyższego pośród krajów OECD, który niezależnie od scenariusza wydarzeń straci największą część studentów w porównaniu z 2005 r. (ich liczba może spaść do poziomu 55–63%, jak prognozuje OECD). Wpływ agendy uczenia się przez całe życie w UE na realny poziom uczestnictwa osób starszych i pracujących w szkolnictwie wyższym pozostaje dzisiaj nieokreślony. Trend ten może jednak być fundamentalny dla przetrwania większej części sektora niepublicznego, jednak naturalnym konkurentem tego sektora w poszukiwaniu nowych populacji studentów

(właśnie np. wyraźnie starszych) będzie sektor publiczny, również, chociaż przypuszczalnie wybiórczo, dotknięty procesami demograficznymi. Przyszłość sektora niepublicznego pozostaje w rękach polityków – w obecnej sytuacji demograficznej, w 2022 r. liczba kandydatów na studia wyniesie połowę liczby dzisiejszej i będzie mniejsza od liczby miejsc, jakie oferuje dzisiaj sam sektor publiczny. Nawet bez sektora niepublicznego miejsc wystarczy dla wszystkich kandydatów, a przecież sektor publiczny cały czas się rozwija, również przy wsparciu funduszy strukturalnych. Możliwa jest zatem stopniowa remonopolizacja szkolnictwa wyższego przez sektor publiczny i upadek olbrzymiej części jak dotąd dochodowego sektora niepublicznego. Pytanie o wartość konkurencji i koszt utrzymania znaczącej wielkości sektora niepublicznego przez państwo ze wspólnych podatków (na przykład poprzez finansowanie części studentów w tym sektorze przez państwo, w oparciu o otwarte konkursy) jest pytaniem otwartym i wymaga publicznej debaty. Osobiście nie widzimy potrzeby, aby sektor niepubliczny chronić w ten sposób z pieniędzy publicznych w obliczu zmian demograficznych, niezależnie od proponowanej retoryki, towarzyszącej propozycjom politycznym.

O pozycji polskich uczelni w świecie decyduje niemal wyłącznie ich misja badawcza, naukowa – potencjał kadrowy i wyniki badawcze w postaci publikacji, projektów badawczych, patentów itp. Niezbędne jest więc wydzielenie uczelni badawczych (elitarnych, flagowych) i ich większe dofinansowanie bazowe. Do nauki, zwłaszcza – chociaż nie tylko – uprawianej poza tradycyjnymi uniwersytetami, musi szerzej wkroczyć rynek: transfer technologii, współpraca uczelni z przedsiębiorstwami, przedsiębiorczość akademicka są w Polsce na poziomie podstawowym, podczas gdy w Europie rola „trzeciej misji”, w tym misji regionalnej, nieustannie rośnie. Wymaga to nowych regulacji prawnych, nowych rozwiązań instytucjonalnych, nowego modelu oceny kariery naukowej i nowego sposobu myślenia o instytucjach edukacyjnych. Najlepszy w tym celu jest system zachęt finansowych i prestiżowych (rola w awansach naukowych i instytucjonalnych).

Jednak wprowadzanie zmian w systemie szkolnictwa wyższego wymaga posłużenia się całym zestawem działań znanych z ekonomii politycznej reform w Europie (i znanych z doświadczeń OECD czy Banku Światowego). Wedle literatury przedmiotu, a najważniejsze są tu wnioski z reform wprowadzanych w obszarze państw OECD, niezwykle istotna jest zawsze budowanie konsensusu wokół kształtu przyszłych reform z najważniejszymi interesariuszami, precyzyjne wskazanie ich największych przegranych i największych wygranych, zaproponowanie spójnej wizji mechanizmów kompensacyjnych, usunięcie wszelkich niejasności i niedopowiedzeń w regulacjach prawnych oraz wprowadzenie szerokich pakietów zachęt finansowych do reformowania instytucji. Ponadto ważne jest zawsze unikanie koncentracji kosztów reform i unikanie rozpraszania ich korzyści, zapewnienie dobrych mechanizmów promocji prowadzących do społecznej akceptacji reform i ich finansowej wykonalności oraz jasna komunikacja ich zadań, celów i intencji. Niepewność dotycząca korzyści płynących z reform jest zawsze większa niż niepewność dotycząca ich kosztów, koszty wdrażania reform strukturalnych są ponoszone z góry, a oczekiwane korzyści są rozłożone w czasie. Jak się wydaje, tego typu „wrażliwe społecznie” reformy wymagają ponoszenia zarówno jednorazowych kosztów (kosztów zachęt do wdrażania), jak i średnioterminowych gwarancji poprawy status quo w sensie prestiżowym i finansowym.

Możliwe do przyjęcia kompromisy między najważniejszymi interesariuszami szkolnictwa wyższego mają olbrzymie znaczenie, a biorą się one z negocjacji. Ważne jest rozwiązanie możliwe do przyjęcia przez wszystkich, nawet jeśli nie jest rozwiązaniem wybieranym jako najlepsze przez którąkolwiek ze stron (OECD: *acceptable by all, even if preferred by none*). Wprowadzana w życie polityka reform jest zazwyczaj wynikiem serii negocjacji oraz ustępstw i stanowi kompromis możliwy do przyjęcia przez wszystkie strony. Olbrzymią rolę odgrywa zapewnienie pewnych (prestiżowych lub finansowych) zwycięstw wszystkim uczestnikom negocjacji. Koszty reform to koszty samych reform oraz towarzyszące koszty promocji reform w różnych grupach intere-

sariuszy w celu zapewnienia im poparcia, bez którego trudno sobie wyobrazić ich późniejsze, wieloletnie wdrażanie.

Podsumowując: gorące polskie pytania o los habilitacji, wieloletowość kadry akademickiej, niskie pensje naukowców na najlepszych polskich uczelniach, niskie nakłady na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w przeliczeniu na badacza, rolę sektora niepublicznego i szanse na jego częściowe subsydiowanie przez państwo itp. w perspektywie zadań i celów, jakie szkolnictwu wyższemu stawia rodząca się europejska przestrzeń badawcza, mają marginalne znaczenie. Trzeba na nie jak najszybciej odpowiedzieć zgodnie ze społeczną i ekonomiczną racjonalnością i dobrymi praktykami najlepszych zachodnioeuropejskich systemów edukacyjnych, zaprezentować mapy drogowe stopniowego dochodzenia do standardów tamtych systemów i skupić się na zadaniach uważanych w tamtych systemach za najważniejsze – myśląc o przełamywaniu rosnącej (w skali porównawczej) międzynarodowej izolacji polskich uczelni. Polskiej społeczności akademickiej, zwłaszcza młodemu pokoleniu badaczy, będzie coraz trudniej godzić się ze swoją peryferyjną rolą w europejskich systemach szkolnictwa wyższego i nauki. Potrzebny jest – silnie wspomagany przez państwo – długoletni proces dostosowywania polskiego szkolnictwa wyższego i polskiego systemu nauki do nowych warunków funkcjonowania obowiązujących w rozwiniętych gospodarkach Europy: w przeciwnym razie zapóźnienie akademickie coraz silniej rodzić będzie zapóźnienie cywilizacyjne i gospodarcze. Zmiany strukturalne są niezbędne i mamy wielką nadzieję, że nieuniknione.

Literatura

- ACE. American Council on Education. (2004). *Shifting Ground: Autonomy, Accountability, and Privatization in Public Higher Education*. Washington DC: ACE.
- Acs, Zoltan J. and David B. Audretsch, eds. (2005). *Handbook of Entrepreneurship Research. An Interdisciplinary Survey and Introduction*. Dordrecht: Kluwer.
- A'gh, Attila (2001). „Public Sector Reforms, Institutional Design and Strategy for Good Governance in East Central Europe”. *Studies in East European Thought*. Vol. 53. Dordrecht: Kluwer.
- Aghion, Philippe (2008). „Growth and the Financing and Governance of Education”. W: Neaman Institute 2008.
- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Collel and André Sapir (2008). *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*. Brussels: Bruegel (Blueprint Series 5).
- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline M. Hoxby et al. (2009). „The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the US”. NBER Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, WP 14851.
- Albrow, M. (1996). *The Global Age. State and Society Beyond Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Alesina, Alberto and Francesco Giavazzi (2006). *The Future of Europe. Reform or Decline*. Cambridge: MIT Press.
- Allen, Jim and Rolf van der Velden, eds. (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society. General Results of the REFLEX Project*. Maastricht: Maastricht University.
- Allen, Jim and Egbert de Weert (2007). „What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis”. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*. Vol. 42. Issue 1.
- Altbach, Philip G., ed. (1999). *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G., ed. (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (2000). „Private Higher Education: The Public Responsibilities and Relationships of Private Post-Secondary Institutions”. W: J. Wang (ed.) *Public-Private Partnerships in the Social Sector: Issues and*

- Country Experiences in Asia and the Pacific*. Asian Development Bank Institute Policy Papers no. 1, ADBI Publishing, Tokyo.
- Altbach, Philip G., ed. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (2007a). „Introduction” to P.G. Altbach and Patti McGill Peterson (eds.) *Higher Education in the New Century*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (2007b). „Globalization and the University: Realities in an Unequal World”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Altbach, Philip G. (2007c). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg, Laura E. Rumbley (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Altbach, Philip G., Robert O. Berdahl and Patricia J. Gumpert, eds. (1999). *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges* (2nd edition). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, Philip G., Patricia J. Gumpert and D. Bruce Johnstone, eds. (2001). *In Defence of American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, Philip G. and Daniel C. Levy, eds. (2005). *Private Higher Education: A Global Revolution*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. and Patti McGill Peterson, eds. (2007). *Higher Education in the New Century*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. and Jorge Balán, eds. (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Alvarez, Sharon A., Rajshree Agarwal and Olav Sorenson, eds. (2005). *Handbook of Entrepreneurship Research. Interdisciplinary Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto (2007). „Higher Education and Quality Assessment. The Many Rationales for Quality”. W: *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Ed. by Lucien Bollaert et al. Brussels: EUA.
- Amaral, Alberto, and Antonio Magalhães (2004). „Epidemiology and the Bologna Saga”. W: *Higher Education*. Vol. 48. No. 1: 79–100.
- Amaral, Alberto, and Antonio Magalhães (2007). „Market Competition, Public Good, and State Interference”. W: Enders and Jongbloed 2007.

- Amaral, Alberto, Guy Neave, Christine Musseline and Peter Maassen (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, and V. Lynn Meek, Ingvild M. Larsen, eds. (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, and Ivar Bleiklie, Christine Musselin, eds. (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.
- Antonowicz, Dominik (2004). *Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Antonowicz, Dominik (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Arbo, Peter and Paul Benneworth (2006). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Arnal, Elena, Wooseok Ok, Raymond Torres (2001). „Knowledge, Work Organisation and Economic Growth”. OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers. No. 50.
- Arnold, Erik, and Jasper Deuten, Rapela Zaman (2006). *Four Case Studies in University Modernisation: KU Leuven, Twente, Manchester and Loughborough*. Enschede: Technopolis.
- Auriol, Laudeline (2007). „Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders. Results from Seven Countries”. OECD Science, Technology and Industry Working Papers. No. 2.
- Auriol, Laudeline, Bernard Felix and Ernesto Fernandez-Polcuch (2007). *Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders*. OECD STI Working Paper. No. 6.
- Auer, Peter, Ümit Efendioğlu and Janine Leschke (2008). *Active Labour Market Policies around the World. Coping with the Consequences of Globalization*. Geneva: International Labour Office.
- Axtmann, Roland (2004). „The State of the State: The Model of the Modern State and its Contemporary Transformations”. *International Political Science Review*. Vol. 25. No. 3.
- Baker, David P. (2008). „Privatization, Mass Higher Education, and the Super Research University: Symbiotic or Zero-sum Trends?”. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*. No. 2.
- Barbi, Elisabetta, John Bongaarts, James W. Vaupel, eds. (2008). *How Long Do We Live? Demographic Models and Reflections on Tempo Effects*. Dordrecht: Springer.
- Barkholt, Kasper (2005). „The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy”. *Higher Education in Europe*. Vol. 30. No. 1.
- Barnett, Roland (2005a). „Recapturing the Universal in the University”. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 37. No. 6.
- Barnett, Ronald, ed. (2005b). *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead: Open University Press.

- Barr, Nicholas (2001). *The Welfare State as Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, Nicholas (2004). *Economics of the welfare state*. (4th ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Barr, Nicolas, ed. (1994). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Transition and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, Nicholas, ed. (2005). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, Nicolas and Iain Crawford (2005). *Financing Higher Education. Answers from the UK*. London: Routledge.
- Bartolini, Stefano (2005). *Restructuring Europe. Centre Formation, System Building, and Political Structuring between the Nation State and the European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Bassanini, Andrea, Romain Duval (2006). „Employment Patterns in OECD Countries. Reassessing the Role of Policies and Institutions”. OECD Economics Department Working Papers. No. 486.
- Bastedo, Michael N., and P.J. Gumport (2003). „Access to What? Mission differentiation and academic stratification in US public higher education”. *Higher Education*. Vol. 46.
- Baum, Sandy and Kathleen Payea (2005). *Education Pays 2004. The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. College Board.
- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (2000a). *What Is Globalization?* Transl. by P. Camiller. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (2000b). *The Brave New World of Work*. Transl. by P. Camiller. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (2005). *Power in the Global Age. A new global political economy*. Transl. by K. Cross. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich and Edgar Grande (2007). *Cosmopolitan Europe*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Begg, Iain, Juraj Draxler and Jørgen Mortensen (2008). *Is Social Europe Fit for Globalisation? A Study of the Social Impact of globalization in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Belfield, Clive R. (2003). „Political Preferences and the Privatization of Education: Evidence from the UK”. *Education Economics*. Vol. 11. No. 2.
- Belfield, C.R., and Levin. H.M. (2002). *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Berger, Suzanne (2006). *How We Compete. What Companies Around the World Are Doing to Make It in Today's Global Economy*. New York: Doubleday.
- Berman, Peter (1998). *National Health Insurance in Poland: A Coach without Horses?* Boston: Harvard School of Public Health.
- BFUG (2007). *European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process*. Bologna Follow-Up Group Report.
- Białecki, Ireneusz (2002). „Nierówności edukacyjne w PRL i III RP”. *Res Publica Nova* 11.
- Białecki, Ireneusz (2008). „Międzynarodowe badania, debata, polityka edukacyjna”. Tekst na podstawie referatu z 2 kwietnia 2008 pt. „Wyzwania dla polskiego szkolnictwa wyższego w świetle raportu OECD”.
- Biesta, Gert (2002). „Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference”. *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 21.
- Bjarnason, Svava, Kai-Ming Cheng, John Fielden et al, eds. (2009). *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bleiklie, Ivar and Mary Henkel, eds. (2005). *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer.
- Bloom, David E., Matthew Hartley, Henry Rosovsky (2007). „Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Boarini, Romina, Hubert Strauss (2007). „The Private Internal Rates of Return to Tertiary Education. New Estimates for 21 OECD Countries”. OECD Economics Department Working Papers No. 591.
- Boer, Harry de, Jeroen Huisman, Anne Klemperer et al. (2002). *Academia in the 21st Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research*. Enschede: CHEPS.
- Boer, Harry de, Jürgen Enders, Uwe Schimank (2007). „On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany”. W: D. Jansen (ed.) *New Forms of Governance in Research Organizations*. Dordrecht: Springer.
- Boer, Harry de, Jürgen Enders, Uwe Schimank (2008). „Comparing Higher Education Governance Systems in Four European Countries”. W: N.C. Soguel, P. Jaccard (eds.) *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht: Springer.
- Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Bok, Derek (2006). *Our Underachieving Colleges. A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton: Princeton University Press.

- Boli, John and George M. Thomas (1997). „World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organization”. *American Sociological Review*. Vol. 62 (April).
- Bologna Declaration. (1999). „Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna, 19 June 1999”. W: Council of Europe 2002.
- Bologna Working Group of the European Higher Education Area (2005). *A Framework for Qualification of The European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen.
- Bonoli, Giuliano (2000). *The Politics of Pension Reform. Institutions and Policy Change in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonoli, Giuliano, Vic George and Peter Taylor-Gooby (2000). *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*. Cambridge: Polity Press.
- Borgmann, Christoph (2005). *Social Security, Demographics, and Risk*. Dordrecht: Springer.
- Bosquet, Marc (2008). *How the University Works. Higher Education and the Low-Wage Nation*. New York: New York University Press.
- Bottery, Mike (2003). „The End of Citizenship? The Nation-State, Threats to its Legitimacy, and Citizenship Education in the Twenty-first Century”. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 33. No. 1.
- Bowen, William G, Martin A. Kurzweil, and Eugene M. Tobin (2005). *Equity and Excellence in American Higher Education*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Boyer, Ernest L, and Philip G. Altbach, Mary Jean Whitelaw (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Ewing: the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breneman, David W. (2005), „Entrepreneurship in Higher Education”. *New Directions for Higher Education*. No. 129)
- Breneman, David W. (2006). „The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education”. W: Breneman, Pusser and Turner 2006.
- Breneman, David W., Brian Pusser and Sarah E. Turner, eds. (2006). *Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*. Albany: SUNY Press.
- Brown, Philip (2004). *The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report*. Cardiff: Cardiff University.
- Brown, Phillip (2005). *The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence*. Cardiff University.
- Brown, Phillip, and Hugh Lauder (2001). *Capitalism and Social Progress. The Future of Society in a Global Economy*. New York: Palgrave.
- Bron, Phillip and Hugh Lauder (2006). „Globalization, Knowledge Economy and the Myth of the Magnet Economy”. W: Lauder, Brown, Dillabough and Halsey 2006.
- Brown, Phillip, Andy Green and Hugh Lauder (2001). *High Skills. Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.

- Brown, Phillip, and Anthony Hesketh (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Phillip, Hugh Lauder and David Ashton (2008). „Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy”. *European Educational Research Journal*. Vol. 7. No. 2.
- Brzeziński, Jerzy (1994). „Rozważania o uniwersytecie”. W: J. Brzeziński i L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Wydż. Humanistyczny UMK, WNS i WNE UAM oraz IBE w Warszawie.
- Burbules, Nicholas C. and Torres, Carlos Alberto, eds. (2000). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Burk, Joseph C. and Associates (2005). *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing Public, Academic, and Market Demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calhoun, Craig (2006). „The University and the Public Good”. *Thesis Eleven*. No. 84 (February).
- Carlson, Elwood (2008). *The Lucky Few. Between the Greatest Generation and the Baby Boom*. Dordrecht: Springer.
- Carnoy, Martin (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, Martin, ed. (1995). *International Encyclopedia of Economics of Education*. New York: Elsevier Science.
- Carnoy, Martin and Diana Rhoten (2002). „What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach”. *Comparative Education Review*. Vol. 46. No. 1.
- Casey, Bernard, Atsuhiko Yamada (2002). „Getting Older, Getting Poorer? A Study of the Earnings, Pensions, Assets and Living Arrangements of Older People in Nine Countries”. OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers No. 60.
- Cassidy, Elizabeth and Ien Ang (2006). “Humanities-Industry Partnerships and the ‘Knowledge Society’: The Australian Experience”. *Minerva*. Vol. 44.
- Casson, Mark, Bernard Yeung, Anuradha Basu and Nigel Wadeson, eds. (2006). *The Oxford Handbook of Entrepreneurship*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, Manuel (1997). *The Power of Identity. The Information Age. Economy, Society and Culture vol. II*. Oxford: Blackwell.
- Castells, Manuel, ed. (2004). *The Network Society. A Cross-cultural Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Castells, Manuel, and Pekka Himanen (2002). *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*. Oxford: Oxford University Press.
- CEDEFOD (2008). *Future Skill Needs in Europe. Medium-Term Forecast. Synthesis Report*. Luxembourg: European Commission.

- CEGES (2007). *Rates of Return and Funding Models in Europe*. Valencia: CEGES.
- Cerny, Philip G. (1995). „Globalization and the Changing Logic of Collective Action”. *International Organization*. Vol. 49. No. 4 (Autumn).
- Chandra, Vandana, Deniz Eröcal, Pier Carlo Padoan, Carlos A. Primo Braga, eds. (2009). *Innovation and Growth. Chasing a Moving Frontier*. Paris: OECD–World Bank.
- CHEPS (2004). *The 20th Anniversary CHEPS Scenarios. The European Higher Education and Research Landscape 2020*. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2007). *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010a). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report*. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010b). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report*. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010c). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Volume 2: Methodology, Performance Data, Literature Survey, National System Analyses and Case Studies*. Enschede: CHEPS.
- CHERI (2007). „The Changing Academic Profession in the UK: Setting the Scene”. CHERI Research Report. London: Universities UK.
- Checchi, Daniele (2006). *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chłoń, Agnieszka, and Marek Góra, Michał Rutkowski (1999). „Shaping Pension Reform in Poland: Security Through Diversity”. *Social Protection Discussion Paper Series*. No. 9923.
- Chmielecka, Ewa (1999). „Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym”. W: Lena Kolarska-Bobińska (red.) *Druga fala reform*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Chmielecka, Ewa (2006). „Multiple employment as an additional source of revenue: Under what conditions can it be of advantage to both academics and universities?” *Higher Education in Europe*. No 31 (3).
- Christensen, Grønnegård Jørgen and Thomas Pallesen (2001). „Institutions, Distributional Concerns, and Public Sector Reform”. *European Journal of Political Research*. Vol. 39.
- Clancy, Patrick and David D. Dill, eds. (2009). *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Clark, Burton R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.

- Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton R. (2000). „Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities”. *Change*. Vol. 32. Issue 1.
- Clark, Burton R. (2001). „The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement”. *Higher Education Management*. Vol. 13. No. 2.
- Clark, Burton R. (2004a). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Clark, Burton R. (2004b). „Delineating the Character of the Entrepreneurial University”. *Higher Education Policy*. No. 17.
- Clark, Burton R. (2005). „The Character of the Entrepreneurial University”. *International Higher Education*. Vol. 38.
- Clark, Burton R. (2007). „A Note on Pursuing Things That Work” (2007). W: Gumport 2007.
- Clark, Burton R. (2008). *On Higher Education. Selected Writings, 1956–2006*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clawson, Dan, Robert Zussman, Joya Misra et al., eds. (2007). *Public Sociology. Fifteen Eminent Sociologists Debate Politics and the Profession in the Twenty-first Century*. Berkeley: University of California Press.
- Clayton, Richard, Jonas Pontusson (1998). „Welfare-State Retrenchment Revised: Entitlement Cuts, Public Sector Restructuring, and Inegalitarian Trends in Advanced Capitalist Societies”. *Worlds Politics*. Vol. 57.
- Cloete, Nico, Peter Maassen, Richard Fehnel et al. (2006). *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities*. Dordrecht: Springer.
- Cohen, Arthur M. and Carrie B. Kisker (2010). *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Commager, H. S. (1963). „The University and Freedom. ‘Lehrfreiheit’ and ‘Lernfreiheit’”. *Journal of Higher Education*. Vol. XXXIV. No. 7 ().
- Cooper, Bruce S., James G. Cibulka, Lance D. Fusarelli, eds. (2008). *Handbook of Education Politics and Policy*. New York: Routledge.
- Corbett, Anne (2006). „Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?”. ARENA Working Paper. No. 15 (December).
- Coudouel, Aline, and Stefano Paternostro (2006). *Analyzing the Distributional Impact of Reforms*. Washington, DC: World Bank.
- Council of Europe (2002). *Compendium of Basic Documents in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cunning, Mary, Martin Godfrey and Dorota Holzer-Zelazewska (2007). *Higher Education Financing in the New EU Member States. Leveling the Playing Field*. World Bank Working Paper No. 112.

- Curie, Jan (2002). „Australian Universities as Enterprise Universities: Transformed Players on a Global Stage”, W: *Globalisation: What Issues are at Stake for Universities* (available on-line).
- Currie, Jan and Janice Newson, eds. (1998). *Universities and Globalization. Critical Perspectives*. Thousand Oaks–London: SAGE.
- Curzio, Alberto Quadrio and Marco Fortis, eds. (2005). *Research and Technological Innovation. The Challenge for a New Europe*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Dahlman, Carl J., Jorma Routti and Pekka Ylä-Anttila, eds. (2006). *Finland as a Knowledge Economy. Elements of Success and Lessons Learned*. Washington DC: World Bank Institute.
- Dale, Roger (1999). „Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms”. *Journal of Education Policy*. Vol. 14. No. 1.
- Dale, Roger (2004). „The Construction of an European Education Space and Education Policy”. Conference paper, FOREDOC, Paris, 2004.
- Dale, Roger (2007). „Repairing the Deficits of Modernity. The Emergence of Parallel Discourses in Higher Education in Europe”. W: Epstein, Boden, Deem, Rizvi and Wright 2007.
- Dale, Roger (2009). „Constructing Europe Through Constructing a European Education Space”. W: Simons, Olssen and Peters 2009.
- David, Paul A. (2005). „New Science, New Industry and New Institutions? Second Thoughts on Innovation and Europe’s Universities”. W: Curzio and Fortis 2005.
- Davidsson, Per (2004). *Researching Entrepreneurship*. Boston: Springer.
- Davies, Pat (2003). „Widening Participation and the European Union: Direct Action – Indirect Policy?”. *European Journal of Education*. Vol. 38. No. 1.
- Deacon, Bob, with Michelle Hulse and Paul Stubbs (1997), *Global Social Policy International Organizations and the Future of Welfare*. London: SAGE.
- Deem, Rosemary (2001). „Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?”, *Comparative Education*. Vol. 37. No. 1.
- Deem, Rosemary (2006a). „Conceptions of Contemporary European Universities: to Do Research or Not to Do Research?”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2.
- Deem, Rosemary (2006b). „Changing Research Perspectives on the Management of Higher Education: Can Research Permeate the Activities of Manager-Academics?”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 3.
- Deem, Rosemary (2007). „Introduction: Producing and Reproducing the University”. W: Epstein et al. 2007.
- Deem, Rosemary, and Kevin J. Brehony (2005). „Management as Ideology: The Case of ‘New Managerialism’ in Higher Education”. *Oxford Review of Education*. Vol. 31. No. 2 (June).
- Deem, Rosemary, and Lisa Lucas (2007). „Research and Teaching Cultures in Two Contrasting UK Policy Contexts: Academic Life in Education De-

- partments in Five English and Scottish Universities". *Higher Education*. Vol. 54.
- Deem, Rosemary, and Sam Hillyard, Mike Reed, eds. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Deer, Cecile (2005). „Higher Education Access and Expansion: the French Experience". *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 3.
- Delanty, Gerard (2001a). *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Delanty, Gerard (2001b). „The University in the Knowledge Society". *Organization Overviews*. Vol. 8. No. 2.
- deLeon, Peter (2006). „The Historical Roots of the Field". W: Moran, Rein and Goodin 2006.
- Deneulin, Séverine, Mathias Nebel and Nicholas Sagovsky, eds. (2006). *Transforming Unjust Structures. The Capability Approach*. Dordrecht: Springer.
- Dennison, George M. (2003). „Privatization: an Unheralded Trend in Public Education". *Innovative Higher Education*. Vol. 28. No. 1.
- Devaney, Michael, William Weber (2003). „Abandoning the Public Good: How Universities Have Helped Privatize Higher Education". *Journal of Academic Ethics*. Vol. 1.
- Dill, David D. (2003). „Allowing the Market to Rule: The Case of the United States". *Higher Education Quarterly*. Vol. 57. No. 2.
- Dill, David D. and Barbara Sporn, eds. (1995). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford: IAU Press–Pergamon.
- Doane, Dudley J., Brian Pusser (2005). „Entrepreneurial Organization at the Academic Core: The Case of Summer Sessions". *New Directions for Higher Education*. No. 129.
- Drozdowicz, Zbigniew (1995). *Excellentia Universitatis. Szkice o Uniwersytecie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Drozdowicz, Zbigniew (2003). *Uczelnie, uczenie, uczeni*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Drozdowicz, Zbigniew, red. (2009). *Uniwersytety. Tradycje – Dzień Dzisiejszy – Przyszłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Drucker, Peter (1992). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Dryzek, John S. (1996). „The Informal Logic of Institutional Design". W: Goodin 1996.
- Duczmal, Wojciech (2006). *The rise of private higher education in Poland: Policies, markets, and strategies*. Enschede: CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies) – Twente University.
- Duderstadt, James J. and Farris W. Womack (2003). *Beyond the Crossroads. The Future of the Public University in America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Dumas, Alex and Bryan S. Turner (2009). „Aging in Post-industrial Societies: Intergenerational Conflict and Solidarity”. W: Powell and Hendricks 2009.
- Eatwell, John (2005). „The Cambridge Phenomenon”. W: Alberto Quadrio Zurzio and Marco Fortis (eds.) *Research and Technological Innovation*.
- EC. European Commission. (1993). „Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century”. White Paper. Brussels. COM93700.
- EC. European Commission. (1997). „Towards a Europe of Knowledge”. Brussels: COM97563.
- EC. European Commission. (2000a). „Strategy for a Real Research Policy in Europe”. Brussels. IP/00/52.
- EC. European Commission. (2000b). „A Memorandum on Lifelong Learning”. Commission Staff Working Paper. Brussels. SEC (2000) 1832.
- EC. European Commission. (2000c). „Towards a European Research Area”. Brussels. COM (2000) 6.
- EC. European Commission. (2000d). „*Financial Support for Students in Europe. Trends and Debates*”. EURIDICE database.
- EC. European Commission. (2001). „Report from the Commission. Concrete Future Objectives of Education Systems”. Brussels. COM (2001) 0058 final.
- EC. European Commission. (2002a). „Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe”. Brussels COM (2002) 779 final.
- EC. European Commission. (2002b). „More Research for Europe. Towards 3% of GDP”. Brussels. COM (2002) 499.
- EC. European Commission. (2003a). „Education and Training 2010”. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms”, Brussels, COM (2003) 685 final.
- EC. European Commission. (2003b). „The Role of Universities in the Europe of Knowledge”. Brussels. COM (2003) 58.
- EC. European Commission. (2003c). *Key Figures 2003–2004. Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission. (2003d). „Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe”. Brussels. COM (2002) 779.
- EC. European Commission. (2003e). „Green Paper. Entrepreneurship in Europe”. Brussels. COM (2003) 27 final.
- EC. European Commission. (2004a). „Science and Technology, the Key to Europe’s Future – Guidelines for Future European Union Policy to Support Research”. Brussels. COM (2004) 353 final.
- EC. European Commission. (2004b). *Facing the Challenge. The Lisbon Strategy for Growth and Employment*. Report from the High Level Group, chaired by Wim Kok. Luxembourg: Office for Official Publications for the EC.

- EC. European Commission. (2004c). „Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET”. Final Report to the European Commission. Brussels 1-11-04.
- EC. European Commission. (2005a). „European Higher Education in a Worldwide Perspective”, Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC (2005) 518.
- EC. European Commission. (2005b). „Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy”. COM (2005) 152 final, Brussels.
- EC. European Commission. (2005c). *European Universities: Enhancing Europe's Research Base. Report by the Forum on University-based Research*, Brussels: DG Research.
- EC. European Commission. (2005d). „Communication from the Commission on the Social Agenda”. Brussels. COM (2005) 33 final.
- EC. European Commission. (2005e). „Frontier Research: the European Challenge”. Brussels. European Commission.
- EC. European Commission. (2005f). „Green Paper. Confronting demographic change: a new solidarity between generations”. Brussels. COM (2005) 94 final.
- EC. European Commission. (2006a). „Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation”. Brussels COM (2006) 208 final.
- EC. European Commission. (2006b). „Cluster ‘Modernisation of Higher Education’. Issue-paper on Governance”, Brussels, Doc. MHE 7.
- EC. European Commission. (2006c). „Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning”. Brussels COM (2006) 33 final.
- EC. European Commission. (2006d). „Europe Needs Modernised Universities, Says European Commission”, IP/06/592, Brussels, 10 May 2006.
- EC. European Commission (2006e). *Changing Professions in 2015 and Beyond*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2006f). „Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”. Brussels. COM (2006) 481 final.
- EC. European Commission. (2006g). „Implementing the Renewed Lisbon Strategy for Growth and Jobs. A year of delivery”. Brussels. COM (2006) 816 final.
- EC. European Commission. (2006h). „Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning”. Brussels. COM (2006) 33 final.
- EC. European Commission. (2006i). „The Demographic Future of Europe – from Challenge to Opportunity”. Brussels. COM (2006) 571 final.
- EC. European Commission. (2007a). „The European Interest: Succeeding in the Age of Globalisation”. Brussels. COM (2007) 581 final.
- EC. European Commission. (2007b). „Strategic Report on the Renewed Lisbon Strategy for Growth and Jobs”. Brussels. COM (2007) 803 final.

-
- EC. European Commission (2007c). *Remuneration of Researchers in the Public and Private Sectors*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2007d). *Europe's Demographic Future. Facts and Figures on Challenges and Opportunities*. Brussels: DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- EC. European Commission. (2007e). „Promoting Young People's Full Participation in Education, Employment and Society”. Brussels. COM (2007) 498.
- EC. European Commission. (2007f). „The European Research Area: New Perspectives”. Brussels. COM (2007) 412.
- EC. European Commission (2008a). *Engaging Philanthropy for University Research. Fundraising by universities from philanthropic sources: developing partnerships between universities and private donors*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008b). *Monitoring Industrial Research. The 2008 EU Industrial R&D Investment Scoreboard*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008c). „New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs”. Commission Staff Working Document. COM (2008) 868.
- EC. European Commission (2008d). „New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs”. SEC (2008) 3058.
- EC. European Commission (2008e). „Renewed Social Agenda: Opportunities, Access and Solidarity in 21st century Europe”. SEC (2008) 2156.
- EC. European Commission (2008f). *Realising a Single Labour Market for Researchers. Report of the ERA Expert Group*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008g). *Developing World-Class Research Infrastructures for the European Research Area (ERA). Report of the ERA Expert Group*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008h). *Entrepreneurship in Higher Education, Especially within Non-Business Studies. Final Report of the Expert Group*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008i). *Strengthening Research Institutions with a Focus on University-Based Research. Report of the ERA Expert Group*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008j). „Renewed Social Agenda: Opportunities, access and solidarity in 21st century Europe. Summary of the Impact Assessment”. COM (2008) 412.
- EC. European Commission (2008k). *Science, Technology and Innovation in Europe*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008l). *A More Research-Intensive and Integrated European Research Area. Science, Technology and Competitiveness Key Figures Report 2008/2009*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission. (2008l). *Better Careers and More Mobility: A European Partnership for researchers*. Brussels. COM(2008) 317 final.

- EC. European Commission. (2008m). *An updated Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*. Brussels. COM (2008) 865 final.
- EC. European Commission. (2008n). „Report from the Commission to the Council on the Council Resolution of 23 November 2007 on Modernising Universities for Europe’s Competitiveness in a Global Knowledge Economy”. Brussels. SEC (2008) 2719.
- EC. European Commission. (2009a). „A New Partnership for the Modernisation of Universities: The EU Forum for University Business Dialogue”. Brussels. COM (2009) 158 final.
- EC. European Commission. (2009b). „A New Partnership for the Modernisation of Universities: the EU Forum for University Business Dialogue. Impact Assessment”. Brussels. SEC (2009) 423.
- EC. European Commission (2010a). *Assessing Europe’s University-Based Research*. Brussels: European Commission.
- EC. European Commission (2010b). *New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs Prepared for the European Commission. February 2010*. Brussels: European Commission.
- EC. European Commission (2010c). *Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission.
- EENEE (2008). *Origins and Consequences of Changes in Labour Market Needs. Considerations from a European Perspective*. Written by Martin Schlotter. EENEE.
- Eggins, Heather, ed. (2003). *Globalization and Reform in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ehrenberg, Ronald G. (2006a). „The Perfect Storm and the Privatization of Public Higher Education”. Available at: <http://publicuniversities.ssrc.org/commentaries/Ehrenberg>.
- Ehrenberg, Ronald G. (2007). „The Future of Government Financing of Higher Education”. Outline of a Presentation to be made to American Enterprise Institute Conference on „Higher Education After the Spelling Commission: An Assessment”. March 2007.
- Ehrenberg, Ronald G. ed. (2006b). *What’s Happening to Public Higher Education? The Shifting Financial Burden*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ehrenberg, Ronald G., Harriet Zuckerman, Jeffrey A. Groen and Sharon M. Brucker (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Ekiert, Grzegorz and Stephen E. Hanson, eds. (2003). *Capitalism and Democracy in Central and Eastern Europe. Assessing the Legacy of Communist Rule*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elschner, Christina and Robert Wagner (2005). *The Effective Tax Burden on Highly Qualified Employees. An International Comparison*. Heidelberg: Physica-Verlag.

- Elster, Jon, Claus Offe and Ulrich K. Preuss (1998). *Institutional Design in Post-Communist Societies. Rebuilding the Ship at Sea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enders, Jürgen, ed. (2000). *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen, ed. (2001). *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. Westport: Greenwood Press.
- Enders, Jürgen (2004). „Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory”. *Higher Education*. Vol. 47. No 3 (April).
- Enders, Jürgen (2005). „Border Crossing: Research Training, Knowledge Dissemination and the Transformation of Academic Work”. *Higher Education*. Vol. 49.
- Enders, Jürgen (2007). „The Academic Profession”. W: J.F. Forest and P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Enders, Jürgen and Egbert de Weert (2009). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave.
- Enders, Jürgen and Oliver Fulton, eds. (2002). *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht: Kluwer.
- Enders, Jürgen and Egbert de Weert, eds. (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt am Main: GEW.
- Enders, Jürgen, Jon File, Jeroen Huisman, Don Westerheijden, eds. (2005). *The European Higher Education and Research Landscape 2020. Scenarios and Strategic Debates*. Enschede: CHEPS.
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed, eds (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Epstein, Debbie, and Rebecca Boden, Rosemary Deem, Fazal Rizvi and Susan Wright, eds. (2007). *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*. New York: Routledge.
- ERM (2008). *More and Better Jobs: Patterns of Employment Expansion in Europe. ERM Report 2008*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Ertl, Hubert (2005). „Higher Education in Germany: a Case of ‘Uneven’ Expansion?”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 3.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta, ed. (1996). *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies*. London: Sage Publication.
- Esping-Andersen, Gøsta (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.

- Esping-Andersen, Gøsta (2001). „A Welfare State for the 21st Century”. W: Giddens 2001.
- Esping-Andersen, Gøsta (2008). „Childhood Investments and Skill Formation”. *International Tax and Public Finance*. Vol. 15.
- Esping-Andersen, Gøsta, with Duncan Gallie, Anton Hemerijck and John Myles (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta and Duncan Gallie, Anton Hemerijck, John Myles (2001). *A New Welfare Architecture for Europe?* Report Submitted to the Belgian Presidency of the European Union. Available at www.ccsd.ca/pubs/2002/europe.pdf.
- Etzioni, Amitai (2006). „The Unique Methodology of Policy Research”. W: Moran, Rein and Goodin 2006.
- EU/RA (2006). *Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency*. Brussels: European Research Associates for the European Commission.
- EUEREK Revised Report (2007). EUEREK. European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. Revised Report (Deliverable 12).
- EUROBAROMETER (2007). *Perceptions of Higher Educations Reforms. Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. Brussels: the European Commission.
- EUROBAROMETER (2009). *Students and Higher Education Reform. Survey among Students in Higher Education Institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT (2006). *Indicators on Education Expenditure – 2006*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT (2007). *Science, Technology and Innovation in Europe*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT (2008a). *The Life of Women and Men in Europe. A Statistical Portrait*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT (2008b). *5% of EU GDP is Spent by Governments on Education*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT (2009a). *Science, Technology and Innovation in Europe*. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT (2009b). *Science, Technology and Innovation in Europe. R&D Expenditure in the EU27 Stable at 1.85% of GDP in 2007*. EUROSTAT News Release. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT/Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: European Commission.
- EUROSTUDENT 2005 (2005). *Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe in 2005*. Hannover: HIS.

- EUROSTUDENT III (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005–2008*. Hannover: HIS.
- Evans, Peter (1997). „The Eclipse of the State? Reflections on Stateness in an Era of Globalization”. *World Politics*. Vol. 50. No. 1.
- Fallon, Daniel (1980). *The German University*. Boulder: Colorado Associated University Press.
- Farrington, Dennis and David Palfreyman (2006). *The Law of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fasih, Tazeen (2008). *Linking Education Policy to Labor Market Outcomes*. Washington DC: World Bank.
- Ferge, Zsuzsa (2001a). „European Integration and the Reform of Social Security in the Accession Countries”. *The European Journal of Social Quality*. Vol. 3. Issue 1&2.
- Ferge, Zsuzsa (2001b). „Welfare and ‘Ill-Fare Systems in Central-Eastern Europe”. W: Sykes et al. 2001.
- Ferlie, Ewan, and Laurence E. Lynn jr., Christopher Pollitt, eds. (2005). *The Oxford Handbook of Public Management*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrera, Maurizio (2003). „Reforming the European Social Model: Dilemmas and Perspectives”. *The European Legacy*. Vol. 8. No. 5.
- Ferrera, Maurizio, and Anton Hemerijck, Martin Rhodes (2001). „The Future of Social Europe: Recasting Work and Welfare in the New Economy”. W: Giddens 2001.
- Ferry, L. and A. Renaut, J.-P. Pesron, eds. (1979). *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris: Payot.
- Fichte, Johann G. (1979a). *Addresses to the German Nation*. Transl. by R.F. Jones and G.H. Turnbull. Westport: Greenwood Press (original work published in 1808).
- Fichte, Johann G. (1979b). „Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à fonder à Berlin”. W: Ferry et al. 1979.
- Fichte, Johann G. (1988). *The Purpose of Higher Education*. (Transl. by J.K. Bramann). Mt. Savage: Nightsun Books.
- Field, Simon, Małgorzata Kuczera and Beatriz Pont (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Fielden, John (2008). *Global Trends in University Governance*. Washington DC: World Bank.
- File, Jon and Leo Goedegebuure, eds. (2003). *Real-Time Systems. Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. Enschede: CHEPS.
- Florida, Richard (2002). *The Rise of the Creative Class. And how it's transforming work, leisure, community & everyday life*. New York: Basic Books.
- Florida, Richard (2008). *Who's Your City? How the Creative Economy Is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life*. New York: Basic Books.

- FOR (2008). *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce* (Urszula Sztanderska i Wiktor Wojciechowski). Warszawa: Fundacja FOR.
- Foray, Dominique (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Fornahl, Dirk, Christian Zellner and David B. Audretsch, eds. (2005). *The Role of Labour Mobility and Informal Networks for Knowledge Transfer*. Dordrecht: Springer.
- Forest, James J.F. and Philip G. Altbach, eds. (2007). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Frank, Robert H. (2007). *Falling Behind. How Rising Inequality Harms the Middle Class*, Berkeley: University of California Press.
- Fullan, Michael, ed. (2005). *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Fulton, Oliver (2000). „Academic Staff in the United Kingdom”. W: Jürgen Enders (ed.) *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt am Main: GEW.
- Fulton, Oliver, Paulo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawas and Elsa Hackl (2007). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- Fulz, Elaine (2002). *Pension Reform in Central and Eastern Europe*. Vol. 1. *Restructuring with Privatization: Case Studies of Hungary and Poland*. Budapest: International Labour Office.
- Furlong, Andy and Fred Cartmel (2009). *Higher Education and Social Justice*. Maidenhead: Open University Press.
- Gallagher, Michael (2000). *The Emergence of Entrepreneurial Public Universities in Australia*. Canberra: Department of Education.
- Garrett, Geoffrey (2000a). „The Causes of Globalization”. *Comparative Political Studies*. Vol. 33. No. 6–7.
- Garrett, Geoffrey (2000b). „Global Markets and National Politics”. W: Held and McGrew 2000.
- Garrett, Geoffrey, and Deborah Mitchell (1999). „Globalization and the Welfare State”. Mimeo: Yale University.
- Gasset, José Ortega y (1944). *Mission of the University*. (H.L. Nostrand, Trans). Princeton: Princeton University Press.
- Geiger, Roger L. (2004a). *Research and Relevant Knowledge. American Research Universities Since World War II*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Geiger, Roger L. (2004b). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Geiger, Roger L., Carol L. Colbeck, Roger L. Williams and Christian K. Anderson, eds. (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Genschel, Philipp (2004). „Globalization and the Welfare State: a Retrospective”. *Journal of European Public Policy*. Vol. 11. No. 4.

- Genschel, Philipp (2005). „Globalization and the Transformation of the Tax State”. W: Leibfried and Zürn 2005.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Stockholm: FRN.
- Giberson, Tom and Greg Giberson, eds. (2009). *The Knowledge Economy Academic and the Commodification of Higher Education*. Cresskill: Hampton Press.
- Giddens, Anthony (1987). *The Nation-State and Violence*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, Anthony (1994). *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (1999). *Runaway World. How Globalisation is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books.
- Giddens, Anthony, ed. (2001). *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (2006). A Social Model for Europe? W: Giddens, Diamond and Liddle 2006.
- Giddens, Anthony (2007). *Europe in a Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony and Patrick Diamond, Roger Liddle, eds. (2006). *Global Europe, Social Europe*. Cambridge: Polity Press.
- Gifford, Sharon (2005). „Risk and Uncertainty”. W: Acs and Audretsch 2005.
- Giguère, Sylvain, ed. (2008). *More than Just Jobs: Workforce Development in a Skills-Based Economy*. Paris: OECD.
- Giguère, Sylvain and Francesca Froy, eds. (2009). *Flexible Policy for More and Better Jobs*. Paris: OECD.
- Gilbert, Neil (2004). *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Girouard, Nathalie, and Yutaka Imai (2000). *The Health Care System in Poland*. Paris: OECD.
- Gizelis, Theodora-Ismene (2005). „Globalization, Integration, and the European Welfare State”. *International Interactions*. Vol. 31.
- Glatzer, Miguel, and Dietrich Rueschemeyer, eds. (2005). *Globalization and the Future of the Welfare State*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Goddard, John (2000). „The Response of HEIs to Regional Needs”. Newcastle-upon-Tyne.
- Golinowska, Stanisława (2002). „Health Care Reform in Poland After 3 years; Challenges for New Authorities”. Warsaw: CASE Foundation.
- Gomulka, Stanisław (2000). „Pension Problems and Reforms in the Czech Republic, Hungary, Poland and Romania”. London: LSE (Globalisation Programme).
- Goodin, Robert E., ed. (2003). *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goodin, Robert E. and Hans-Dieter Klingemann, eds. (1998). *A New Handbook of Political Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Gornitzka, Ase (1999). „Governmental Policies and Organisational Change in Higher Education”. *Higher Education*. Vol. 38.
- Gornitzka, Ase (2005). „Coordinating Policies for a „Europe of Knowledge”. Emerging Practices of the ‘Open Method of Coordination’ in Education and Research”. ARENA Working Paper No. 16 (March).
- Gornitzka, Ase (2007a). „Networking Administration in Areas of National Sensitivity – The Commission and European Higher Education”. ARENA Working Paper No. 2 (January).
- Gornitzka, Ase (2007b). „The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective”. W: Maassen and Olsen 2007.
- Gornitzka, Ase and Ulf Sverdrup (2007). „Who Consults? Expert Groups in the European Union”. ARENA Working Paper. No. 12 (August).
- Gornitzka, Ase and Peter Maassen (2007). „An Instrument for National Political Agendas: The Hierarchical Vision”. W: Maassen and Olsen 2007.
- Gornitzka, Ase, Maurice Kogan and Alberto Amaral, eds. (2007). *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.
- Gray, J. (1998). *False Dawn. The Delusions of Global Capitalism*. New York: The New Press.
- Green, Andy (1997). *Education, Globalization and the Nation-State*. London: Macmillan Press.
- Greenbank, Paul (2006). „The Evolution of Government Policy on Widening Participation”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 2.
- Guardiancich, Igor (2004). „Welfare State Retrenchment in Central and Eastern Europe: the Case of Pension Reforms in Poland and Slovenia”. *Managing Global Transitions*. Vol. 2. No.1.
- Guéhenno, Jean Marie (1995). *The End of the Nation-State*. Trans. by Victoria Elliott. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Guille, Marianne (2002). „Student Loans: a Solution for Europe?” *European Journal of Education*. Vol. 37. No. 4.
- Gumport, Patricia J., ed. (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GUS SWF (1990–2009). *Szkoły wyższe w ich finanse w 2008 r.* (kolejne roczniki). Warszawa: GUS.
- GUS (2009a). *Nauka i technika w 2007 r.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009b). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008 r.* Warszawa: GUS. Warszawa: GUS.
- GUS (2009c). *Dochody i warunki życia ludności Polski (raport z badania EU-SILC 2007 i 2008)*. Warszawa: GUS.
- GUS (2009d). *Kształcenie dorosłych*. Warszawa: GUS.
- GUS (2009e). *Popyt na pracę*. Warszawa: GUS.

- GUS (2009f). *Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w I-III kwartale 2009 r.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009g). *Prognoza ludności na lata 2008–2035.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009h). *Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia w 2008 r.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009i). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2003–2007.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009j). *Rynek pracy w Polsce w pierwszym półroczu 2009 roku.* Warszawa: GUS.
- GUS (2010). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski III kwartał 2009.* Warszawa: GUS.
- Habermas, Jürgen (1971). *Toward a Rational Society.* London: Heinemann.
- Habermas, Jürgen (1989). *The New Conservatism. Cultural Criticism and the Historians' Debate.* (S.W. Nichol森, Trans.). Cambridge: MIT Press.
- Habermas, Jürgen (2001). *The Postnational Constellation. Political Essays.* Transl. by Max Pensky. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, Jürgen (2006). *Time of Transitions.* Cambridge: Polity Press.
- Hacker, Jacob S. (2002). *The Divided Welfare State. The Battle over Public and Private Social Benefits in the United States.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacker, Jacob S. (2006). *The Great Risk Shift. The Assault on American Jobs, Families, Health Care, and Retirement and How You Can Fight Back.* Oxford: Oxford University Press.
- Hager, Paul and Susan Holland, eds. (2006). *Graduate Attributes, Learning and Employability.* Dordrecht: Springer.
- Hallinan, Maureen T., ed. (2000). *Handbook of the Sociology of Education.* Dordrecht: Springer.
- Halsey, Albert H., Hugh Lauder, Phillip Brown and Amy Stuart Wells, eds. (1997). *Education. Culture, Economy, and Society.* Oxford: Oxford University Press.
- Hanssen, Bo (2007). „Effects of Tertiary Expansion. Crowding-Out Effects and Labour Market Matches for the Higher Educated”. *Education Working Paper* No. 10. Paris: OECD.
- Hanushek, Eric A. and Finis Welch, eds. (2006). *Handbook of the Economics of Education.* Amsterdam–Boston: Elsevier.
- Hauptman, Arthur M. (2007). „Higher Education Finance: Trends and Issues”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education.* Dordrecht: Springer.
- HEA (2004). *Achieving Equity of Access to Higher Education in Ireland.* Dublin: HEA.
- HEFCE (2003). *The Regional Mission. The Regional Contribution of Higher Education. The National Report.* Universities UK/HEFCE.
- Held, David (1984). *Political Theory and the Modern State.* Stanford: Stanford University Press.

- Held, David (1995). *Democracy and the Global Order*. Cambridge: Polity Press.
- Held, David, and Anthony McGrew, D. Goldblatt, J. Perraton (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Held, David, and Anthony McGrew, eds. (2000). *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*. Oxford: Polity Press.
- Held, David and Anthony McGrew, eds. (2007). *Globalization Theory. Approaches and Controversies*. Cambridge: Polity Press.
- Heller, Donald E. (2001). *The States and Public Higher Education Policy. Affordability, Access and Accountability*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Heller, Donald E. (2006). „Shifting the Burden: Public and Private Financing of Higher Education in the United States and Implications for Europe”. *Tertiary Education and Management*. Vol. 12.
- Hemerijck, Anton (2009). „In Search of a New Welfare State in Europe: An International Perspective”. W: Powell and Hendricks 2009.
- Hendricks, Jon (Joe), and Jason L. Powell (2009). „The Welfare State in Post-industrial Society: The Lay of the Land”. W: Powell and Hendricks 2009.
- Henry, Miriam and Bob Lingard, Fazal Rizvi, Sandra Taylor (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: Pergamon.
- Herbst, Marcel (2007). *Financing Public Universities. The Case of Performance Funding*. Dordrecht: Springer.
- Herlitschka, Sabine (2008). *Diversified Funding Streams for University-Based Research: Impact of External Project-based Research Funding on Financial Management in Universities*. Expert Group Report for EC, DG Research.
- Hirst, P., and G. Thompson (1996). *Globalization in Question. The International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Holzmann, Robert (2004). „Toward a Reformed and Coordinated Pension System in Europe: Rationale and Potential Structure”. *Social Protection Discussion Papers Series*, No. 0407. Washington DC: World Bank.
- Holzmann, Robert, and Robert Palacios (2001). „Individual Accounts as Social Insurance: A World Bank Perspective”. *Social Protection Discussion Paper Series*. No. 0114. Washington DC: World Bank.
- Holzmann, Robert, and Joseph E. Stiglitz (2001). *New Ideas about Old Age Security*. Washington DC: World Bank.
- Holzmann, Robert, and Mitchell Orenstein, Michal Rutkowski (2003). *Pension Reform in Europe: Process and Progress*. Washington DC: World Bank.
- Holzmann, Robert, and Richard Hinz (2005). *Old Age Income Support in the 21st Century*. Washington DC: World Bank.
- Hovey, Harold A. (1999). „State Spending for Higher Education in the Next Decade. The Battle to Sustain Current Support”. Report for The National Center for Public Policy and Higher Education.

- Höhn, Charlotte, Dragan Avramov and Irena Kotowska, eds. (2008a). *People, Population Change and Policies. Lessons from the Population Policy Acceptance Study – Volume 1*. Dordrecht: Springer.
- Höhn, Charlotte, Dragan Avramov and Irena Kotowska, eds. (2008b). *People, Population Change and Policies. Demographic Knowledge – Gender – Aging. Volume 2*. Dordrecht: Springer.
- Høj, Jens, Vincenzo Galasso, Giuseppe Nicoletti, Thai-Thanh Dang (2006). „The Political Economy of Structural Reforms. Empirical Evidence from OECD Countries”. OECD Economics Department Working Papers No. 501.
- Huber, Evelyne and John D. Stephens (2001). *Development and Crisis of the Welfare State. Parties and Policies in Global Markets*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huisman, Jeroen, and Peter Maassen, Guy Neave, eds. (2001). *Higher Education and the State. The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Huisman, Jeroen, and Marijk van der Wende, eds. (2004). *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Humboldt, W. von (1809/1979). *Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin*. W: Ferry et al. 1979.
- Humboldt, W. von (1989). „Antrag auf Errichtung der Universität Berlin”. W: B. Andrzejewski, Wilhelm von Humboldt. Warsaw: Wiedza Powszechna (in Polish).
- IBNGR (2005). *Atrakcyjność inwestycyjna województw i podregionów Polski 2005*. Pod red. Tomasza Kalinowskiego. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Ichilov, Orit (2009). *The Retreat from Public Education. Global and Israeli Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- ILO (2002). *Pension Reform in Central and Eastern Europe*. Vol. 1. *Restructuring and Privatization: Case Studies of Hungary and Poland*. Ed. by Elane Fultz. ILO: Budapest.
- Inglot, Tomasz (2008). *Welfare States in East Central Europe 1919–2004*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iversen, Torben (2005). *Capitalism, Democracy, and Welfare*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarzabkowski, Paula (2002). „Centralised or Decentralised? Strategic Implications of Resource Allocation Models”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 56. No. 1: 5–32.
- Jaspers, Karl (1959). *The Idea of the University*. (H.A.T. Reiche and H.F. Vanderschmidt, Trans.). Boston: Beacon Press (original work published in 1949).
- Jessop, Bob (1999). „The Changing Governance of Welfare: Recent Trends in its Primary Functions, Scale, and Modes of Coordination”. *Social Policy & Administration*. Vol. 33. No. 4 (December).

- Johnes, Geraint and Jill Johnes (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Johnson, Paul and Klaus F. Zimmermann, eds. (1993). *Labour Markets in an Aging Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, D. Bruce (1998). „The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”. Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5–9, 1998.
- Johnstone, D. Bruce (1999). „Higher Education Under Conditions of Transition to a Market Economy”. Dostępne na stronie: <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>.
- Johnstone, D. Bruce (2001). „Response to Austerity: The Imperatives and Limitations of Revenue Diversification in Higher Education”. Dostępne na stronie: <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>.
- Johnstone, D. Bruce (2003). *Cost-Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective*. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce (2005). *Higher Education Accessibility and Financial Viability: the Role of Student Loans*. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.
- Johnstone, D. Bruce (2007). *Privatization in and of higher education*. Paper presented at the International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce (2008). „The Fragile College or University: An International Perspective on the Financial Fragility of Institutions and Systems”. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce, and Olga Bain (2001). „Universities in Transition: Privatization, Decentralization, and Institutional Autonomy as national Policy with Special Reference to the Russian Federation”. Dostępne na stronie www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.
- Johnstone, D. Bruce, and Pamela Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and the Support of Academic Research*. The paper commissioned by the UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Development. Dostępne na stronie www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.
- Jongbloed, Ben (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*. Vol. 57. No. 2.
- Jongbloed, Ben (2009). *Higher Education Funding Systems: An Overview covering Five European Jurisdictions and the Canadian Province of Ontario*. Enschede: CHEPS.

- Jongbloed, Ben, Peter Maassen and Guy Neave, eds. (1999). *From the Eye of the Storm. Higher Education's Changing Institution*. Dordrecht: Kluwer.
- Journard, Isabelle, Per M. Konsrud, Young-Sook Nam and Robert Price (2004). „Enhancing the Effectiveness of Public Spending. Experience in OECD Countries”. OECD Economics Department Working Papers No. 380.
- Kahin, Brian and Dominique Foray, eds. (2006). *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Cambridge: the MIT Press.
- Kaiser, Frans, and Hans Vossensteyn, Jos Koelman (2002). *Public Funding of Higher Education. A Comparative Study of Funding Mechanisms in Ten Countries*. Enschede: CHEPS.
- Kaiser, Frans, and Hans Vossensteyn (2005). „Targets and Tools in Dutch Access Policies”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 3.
- Kearney, M.-L. (2001). „Access to Higher Education; the Global Agenda”, W: L.M. Thomas et al. (eds.) *Access to Higher Education: The Unfinished Business*. Staffordshire.
- Keeling, Ruth (2006). „The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2.
- Kehm, Barbara, and Jeroen Huisman, Bjorn Stensaker, eds. (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers.
- Keller, George (2008). *Higher Education and the New Society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kennedy, Donald (1997). *Academic Duty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerr, Clark (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kezar, Adrianna J, Tony C. Chambers, John C. Burkhardt, and Associates (2005). *Higher Education for the Public Good. Emerging Voices from a National Movement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Khan, Mosahid and Kul B. Luintel (2006). „Sources of Knowledge and Productivity. How Robust Is the Relationship?”. OECD Science, Technology and Industry Working Papers. No 6.
- Kinser, Kevin, Daniel C. Levy (2007). „For-Profit Higher Education: U.S. Tendencies, International Echoes”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Kirp, David L. (2003). *Shakespeare, Einstein and the Bottom Line. The Marketing of Higher Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kladis, Dionyssis (2003). „The Social Dimension of the Bologna Process”. *Higher Education in Europe*. Vol. 28. No. 3.
- Knight, Jane, ed. (2009). *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers.
- Kogan, Maurice, and Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, Mary Henkel, eds. (2006). *Transforming Higher Education. A Comparative Study (2nd edition)*. Dordrecht: Springer.

- Kogan, Maurice, and Mary Henkel, Steve Hanney, eds. (2006). *Government and Research. Thirty Years of Evolution*. Dordrecht: Springer.
- Kogan, Maurice and Ulrich Teichler, eds. (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Paris–Kassel: INCHER.
- Kornai, János (1997), „The Reform of the Welfare State and Public Opinion”. *The Transition from Socialism*. Vol. 87. No. 2.
- Kornai, János and Stephan Haggard, Robert R. Kaufman (2001). *Reforming the State. Fiscal and Welfare Reform in Post-Socialist Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krasner, Stephen D. (1999). *Sovereignty. Organised Hypocrisy*. Princeton: Princeton University Press.
- Kritzer, Barbara E. (2002). „Social Security Reform in Central and Eastern Europe: Variations on a Latin American Theme”. *Social Security Bulletin*. Vol. 64. No. 4.
- Kritzer, Barbara E. (2005). „Individual Accounts in Other Countries”. *Social Security Bulletin*. Vol. 66. No. 1.
- Kwiek, Marek (2000a). „The Nation-State, Globalization and the Modern Institution of the University”. W: *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*. Vol. 96 (December).
- Kwiek, Marek (2001a). „Social and Cultural Dimensions of Current Transformations of the Institution of the University”. *Higher Education in Europe*. Vol. XXVI. No. 3.
- Kwiek, Marek (2001b). „Globalization and Higher Education?” *Higher Education in Europe*. Vol. 26. No 1.
- Kwiek, Marek (2001c). „Central European Higher Education and Global Pressures: The Three Aspects of Globalization”. W: Z. Drozdowicz (ed.) *Transformations, Adaptations and Integrations in Europe. Global and Local Problems*. Poznań: Humaniora.
- Kwiek, Marek (2001d). „Filozofia – demokracja – uniwersytet. Wyzwania epoki globalizacji”. W: P.W. Juchacz i R. Kozłowski (red.) *Filozofia a demokracja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Kwiek, Marek (2002a). „Miejsce filozofii na uniwersytecie. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”. W: E. Piotrowska i J. Wiśniewski (red.) *Dydaktyka filozofii u progu XXI wieku. Problemy ogólne i perspektywy*. Poznań: Humaniora.
- Kwiek, Marek (2002b). „Critical Thinking and Democracy Today: A Central European Perspective”. W: *Democracy and Education*. Montclair State University, Washington DC: Literal Books: 27–33.
- Kwiek, Marek (2003a). The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century. W: Marek Kwiek (ed.) *The University Globalization, Central Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2003b). „The Social Functions of the University in the Context of the Changing State/Market Relations (the Global, European Union and Accession Countries’ Perspectives)”. W: Jan De Groof and Gracienne

- Lauwers and Germain Dondelinger (eds.) *Globalisation and Competition in Education*. Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek, ed. (2003c). *The University, Globalization, Central Europe*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2003d). „The Missing Link: Public Policy for the Private Sector in Central and East European Higher Education”. *Society for Research into Higher Education International News*. Vol. 52. No 2 (June).
- Kwiek, Marek (2003e). „Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession”. *Higher Education*. 45 (4), June 2003. Również w: P.G. Altbach (ed.) *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: CIHE. 2002.
- Kwiek, Marek (2004a). *Intellectuals, Power, and Knowledge. Studies in the Philosophy of Culture and Education*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2004b). „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective”. *European Educational Research Journal*. Vol. 3. No. 4 (December) (przedruk w: Voldemar Tomusk, ed., *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer).
- Kwiek, Marek (2004c). Education and Human Rights in Poland. W: J. De Groof, G. Lauwers (eds), *No Person Shall Be Denied the Right To Education: The Influence of the European Convention on Human Rights on the Right to Education and Rights in Education*. Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek (2004d). The Academic Workplace. W: Jürgen Enders and Egbert de Weert (eds.) *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt am Main: GEW.
- Kwiek, Marek (2004e). Doctoral Studies and Qualifications: Poland. W: J. Sadlak (ed.) *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States*. Bucharest: UNESCO.
- Kwiek, Marek (2004f). „Nowe konteksty myślenia o edukacji w Europie: przykład globalizacji”. W: S. Amsterdamski (red.) *Globalizacja i co dalej?* Warszawa: IFIS PAN.
- Kwiek, Marek (2004g). „Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej”. *Principia*. Vol. XXXVII–XXVIII.
- Kwiek, Marek (2005a). „The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?” *European Educational Research Journal*. Vol. 4. No. 4 (December).
- Kwiek, Marek (2005b). „The Institution of the University. The Perspective of the Discourse on the European Higher Education and Research Space”. W: Jan De Groof and Gracienne Lauwers (eds.) *Cultural and Educational Rights in the Enlarged Europe*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

- Kwiek, Marek (2006a). *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2006b). „The Harmonisation of European Educational Policies vs. Private Institutions in the Transition Countries”. *Prospero: A Journal of New Thinking in Philosophy for Education*. Vol. 12. No. 1.
- Kwiek, Marek (2006c). „Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?” *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*. T. XLIII–XLIV (2005/2006), Kraków.
- Kwiek, Marek (2007a). *The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context*. W: D. Epstein, R. Deem et al. (eds.) *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing The Future of Higher Education*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2007b). *The European Integration of Higher Education and the Role of Private Higher Education*. W: S. Slantcheva and Daniel C. Levy (eds.) *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave–Macmillan.
- Kwiek, Marek (2007c). „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”. W: Rosemary Deem et al. *World Yearbook of Education 2008*. London: Routledge.
- Kwiek, Marek (2007d). „Doctoral Education in Poland” (z Piotrem W. Juchaczem). W: Stuart Powell and Howard Green, *The Doctorate Worldwide*. Maidenhead: Open University Press.
- Kwiek, Marek (2007e). „The Future of the Welfare State and Democracy: the Effects of Globalization from a European Perspective”. W: Ewa Czerwinska-Schupp (ed.) *Globalisation and Ethical Norms*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2008a). „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”. *Policy Futures in Education*. Vol. 6. No. 6.
- Kwiek, Marek (2008b). „Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”. W: Michael Shattock (ed.) *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organisational Change in European Higher Education*. Maidenhead and New York: Open University Press. McGraw-Hill.
- Kwiek, Marek (2008c). „Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, no. 1. March 2008.
- Kwiek, Marek (2008d). „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”. *International Journal of Contemporary Sociology*. Vol. 45. No. 1 (April).
- Kwiek, Marek (2008e). „Revisiting the Classical German Idea of the University (on the Nationalization of the Modern Institution”. *Polish Journal of Philosophy*. Vol. II. No. 1.

- Kwiek, Marek (2008f). „Fenomen (publicznych) uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie. Szerszy kontekst rozważań”. W: Anna Grzegorzczuk i Jacek Sójka (red.) *Fenomen uniwersytetu*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2009a). „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access”. W: Jane Knight (ed.) *Financing Higher Education: Equity and Access*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Kwiek, Marek (2009b). „Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”. W: Maarten Simons, Mark Olssen, and Michael E. Peters (eds.) *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Kwiek, Marek (2009c). „The Changing Attractiveness of European Higher Education: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Issues”. W: Barbara Kehm, Jeroen Huisman and Bjorn Stensaker (eds.) *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers (oraz w *European Educational Research Journal*, vol. 8, no. 2, 2009).
- Kwiek, Marek, Gert Biesta, Grahame Lock et al. (2009d). „What Is the Public Role of the University? A Proposal for a Public Research Agenda”. *European Educational Research Journal*. Vol. 8. No. 2.
- Kwiek, Marek (2010a). „Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet”. W: Roger Brown (ed.) *Higher Education and the Market*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek and Nina Arnhold (2010b). „Enabling Smart Growth for Poland through Education and Skills”. For the World Bank Europe 2020 Workshop (w druku).
- Kyvik, Svein (2009). *The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Dordrecht: Springer.
- Laredo, Philippe (2007). „Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?”. *Higher Education Policy*. Vol. 20. No. 4.
- Lauder, Hugh, and Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, A.H. Halsey (eds.) (2006). *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawn, Martin (2001). „Borderless Education: Imagining a European Education Space in a Time of Brands and Networks”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 22. No. 2.
- Lawn, Martin (2002). „Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the Role of Transnational Policy Actors”. *European Educational Research Journal*. Vol. 1. No. 2.
- Lawn, Martin (2003). „The ‘Usefulness’ of Learning: the Struggle over Governance, Meaning and the European Education Space”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 24. No. 3.

- Lazzeretti, Luciana and Ernesto Tavoletti (2005). „Higher Education Excellence and Local Economic Development: The Case of the Entrepreneurial University of Twente”, *European Planning Studies*. Vol. 13. No. 3.
- Lecours, André, ed. (2005). *New Institutionalism. Theory and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lefčbvre, Mathieu, Pierre Pestieau (2006). „The Generosity of the Welfare State Towards the Elderly”. *Empirica*. Vol. 33. No 5 (November).
- Leibfried, Stephan, ed. (2001). *Welfare State Futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leibfried, Stephan and Michael Zürn, eds. (2005). *Transformations of the State?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Leja, Krzysztof (2003). *Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
- Leja, Krzysztof (2008). „Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu”. W: *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Politechnika Gdańska i Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Letza, Steve R., Clive Smallman and Xiuping Sun (2004). „Reframing Privatisation: Deconstructing the Myth of Efficiency”. *Policy Sciences* 37.
- Levine, Arthur (2001). „Privatization in Higher Education”. New York: National Center for the Study of Privatization in Education.
- Levy, Daniel C. (1986). *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Levy, Daniel C. (2002a). „Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles”. *PROPHE Working Paper Series*. No. 1.
- Levy, Daniel C. (2002b). „Profits and Practicality: How South Africa Epitomizes the Global Surge in Commercial Private Higher Education”. *PROPHE Program for Research on Private Higher Education Working Papers Series*. No. 2.
- Levy, Daniel C. (2002c). „Unplanned Development: Perspectives on Private Higher Education's Emergent Role”. *PROPHE Working Paper Series*. No. 1.
- Levy, Daniel C. (2004). „The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth”. *PROPHE Working Paper Series*. o. 3.
- Levy, Daniel C. (2006a). „An Introductory Global Overview. The Private Fit to Salient Higher Education Tendencies”. *PROPHE Working Paper Series*. No. 7.
- Levy, Daniel C. (2006b). „The Private Fit in The Higher Education Landscape”. W: J. J. Forest and P. G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Levy, Daniel C. (2007). „Legitimacy and privateness: Central and Eastern European higher education in a global context”. W: S. Slantcheva and D. C. Levy (eds.) *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.

- Levy, Daniel C. (2008). „Access through Private Higher Education: Global Patterns and Indian Illustrations”. *PROPHE Working Paper Series*. No. 11. April 2008.
- Levy, Daniel C. and Snejana Slantcheva, eds. (2007). *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.
- Leydesdorff, Loet (2006). *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.
- Liedman S.-E. (1993). „In Search of Isis: General Education in Germany and Sweden”. W: Rothblatt and Wittrock 1993.
- Lindert, Peter H. (2004). *Growing Public. Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lingard, Bob and Jenny Ozga, eds. (2007). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*. London: RoutledgeFalmer.
- London Communiqué (2007). „Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World”. London. May 18, 2007.
- Luijten-Lub, Anneke (2007). *Choices in Internationalisation: How Higher Education Institutions Respond to Internationalisation, Europeanisation, and Globalisation*. Enschede: CHEPS.
- Lundström, Anders and Lois A. Stevenson (2005). *Entrepreneurship Policy: Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Maassen, Peter (2008). „The Modernisation of European Higher Education: National Policy Dynamics”. W: Amaral, Bleiklie and Musselin 2008.
- Maassen, Peter and Christine Musselin (2009). „European Integration and the Europeanisation of Higher Education”. W: Amaral, Neave, Musselin and Maassen 2009.
- Maassen, Peter and Nico Cloete (2006). „Global Reform Trends in Higher Education”. W: N. Cloete et al. (eds.) *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter and Johan P. Olsen, eds. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter and Frans A. Van Vught, eds. (1996). *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. Enschede: CHEPS.
- Machin, Stephen, Sandra McNally (2007). „Tertiary Education Systems and Labour Markets”. *Tertiary Review*. (January).
- Machin, Stephen and Anna Vignoles, eds. (2005). *What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK*. Princeton: Princeton University Press.
- Mallon, William (2004). „Disjointed Governance in University Centers and Institutes”, *New Directions for Higher Education*. No. 127. Fall.
- Manov, Philip (2004). „The Good, the Bad and the Ugly' – Esping-Andersen's Regime Typology and the Religious Roots of the Western Welfare State”.

- Max Plank Institute for the Study of Societies Working Paper. No 3, Cologne.
- March, James (2008). *Explorations in Organizations*. Stanford: Stanford University Press.
- March, James and Herbert Simon (1993). *Organizations*. Oxford: Blackwell.
- March, James G. and Johan P. Olsen (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*. Tłum. D. Sielski. Warszawa: Scholar.
- March, James, and Johan P. Olsen (2006a). „The Logic of Appropriateness”. W: Michael Moran et al 2006.
- March, James, and Johan P. Olsen (2006b). „Elaborating the ‘New Institutionalism’”. W: R.A.W. Rhodes et al 2006.
- Marcinkowska, Izabela, Anna Ruzik, Paweł Strawiński, Mateusz Walewski (2008). *Badanie struktury i zmian rozkładu wynagrodzeń w Polsce w latach 2000–2006*. Warszawa: MPiPS.
- Marcucci, Pamela, and D. Bruce Johnstone and Mary Ngolovoi (2006). „Higher Education Cost-Sharing, Dual-Track Tuition Fees, and Higher Educational Access”, a presentation at IREDU conference on economics of education, Dijon, June 2006.
- Marga, Andrei (1997). „Reforming the Postcommunist University”. *Journal of Democracy*. 8. 2.
- Marginson, Simon (2000). *Monash: Remaking the University*, Allen & Unwin.
- Marginson, Simon (2006a). „Putting ‘Public’ Back into the Public University”. *Thesis Eleven*. No. 84 (February).
- Marginson, Simon (2006b). „The Anglo-American University at its Global High Tide”. *Minerva*. Vol. 44.
- Marginson, Simon (2007a). „The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision”. *Higher Education*. No. 53.
- Marginson, Simon, ed. (2007b). *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.
- Marginson, Simon, and Mark Considine (2000). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, Simon and Gary Rhoades (2002). „Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Global Agency Heuristic”. *Higher Education*. Vol. 43.
- Marginson, Simon and Marijk van der Wende (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD Education Working Papers. No. 8.
- Massy, William F. (2004). „Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency?”. W: Teixeira, Jongbloed, Dill and Amaral 2004.
- Mateju, Petr, and Blanka Rehakova, Natalie Simonova (2003). „Transition to University under Communism and After Its Demise”, *Czech Sociological Review*. Vol. 39. No. 3.

- Mateju, Petr, Blanka Rehakova and Natalie Simonova (2007). „The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education”. W: Shavit, Arum and Gamoran 2007.
- Mazza, Carmelo, Paolo Quattrone, Angelo Riccaboni, eds. (2008). *European Universities in Transition. Issues, Models and Cases*. Cheltenham: Edward Elgar.
- McGrew, A. ed. (1997). *The Transformation of Democracy? Globalization and Territorial Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- McMahon, Walter W. (2009). *Higher Learning, Greater Good. The Private and Social Benefits of Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- McNay, Ian (2002). „Governance and Decision-making in Smaller Colleges”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 56. No. 3.
- Meek, V. Lynn, Ulrich Teichler, Mary-Louise Kearney, eds. (2009). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics*. Kassel: INCHER.
- Melody, William (1997). „Universities and Public Policy”. W: Smith, Anthony, and Frank Webster (eds.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: SRHE–Open University Press.
- Mertaugh, Michael and Eric Hanushek (2005). „Education and Training”. W: Nicolas Barr 2005.
- Meyer, Heinz-Dieter and Brian Rowan, eds. (2006). *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David John Frank, and Evan Schofer (2007). „Higher Education as an Institution”. W: Gumpert 2007.
- Meyer, John W, John Boli, George M. Thomas and Francisco O. Ramirez (1997). „World Society and the Nation-State”. *American Journal of Sociology*. Vol. 103. No. 1 (July).
- Middlehurst, Robin (2004). „Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 58. No. 4.
- Mishel, Lawrence, Jared Bernstein, Sylvia Allegretto (2007). *The State of Working America 2006/2007*. Ithaca: Cornell University Press.
- Mishra, Ramesh (1999). *Globalization and the Welfare State*. Cheltenham UK: Edward Elgar.
- Młodzi 2005 (2005). *Młodzi 2005. Raport AIG OFE i „Gazety Wyborczej”*. Warszawa. SMG/KRC.
- Mora, José-Ginés (2001). „Governance and Management in the New University”, *Tertiary Education and Management*. Vol. 7. No. 2.
- Mora, José-Ginés, Luis E. Vila, Adela Garcia-Aracil (2005). „European Higher Education Graduates and Job Satisfaction”. *European Journal of Education*. Vol. 40. No. 1.
- Mora, José-Ginés, José-Miguel Carot, Luis E. Vila (2006). „Monetary Rewards and Competences of Young European Graduates”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 18. No. 1.

- Mora, José-Ginés, Adela Garcia-Aracil, Luis E. Vila (2007). „Job Satisfaction among Young European Higher Education Graduates”. *Higher Education*. Vol. 53.
- Mora, José-Ginés and Maria-Jose Vieira (2008). „Governance, Organizational Change, and Entrepreneurialism: is there a connection?” W: Michael Shattock, ed. 2008.
- Mora, José-Ginés, Andrea Detmer and Maria-José Vieira (2010). *Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP*. Valencia: CEGES.
- Moran, Michael, Martin Rein and Robert E. Goodin, eds. (2006). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, Stephen L., David B. Grusky, and Gary S. Fields, eds. (2006). *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: Stanford University Press.
- Morrow, Raymond A. and Carlos Alberto Torres (2000). „The State, Globalization, and Educational Policy”. W: Burbules, Nicholas C. and Torres, Carlos Alberto (eds.) *Globalization and Education. Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Møller, Valerie, Denis Huschka, Alex C. Michalos, eds. (2008). *Barometers of Quality of Life Around the Globe. How Are We Doing?* Dordrecht: Springer.
- Musselin, Christine (2004a). „Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn From Empirical Studies on Academic Mobility”. *Higher Education*. Vol. 48.
- Musselin, Christine (2004b). *The Long March of French Universities*. New York: RoutledgeFalmer.
- Musselin, Christine (2005a). „Change or Continuity in Higher Education Governance?” W: I. Bleiklie, M. Henkel (eds.) *Governing Knowledge*. Dordrecht: Springer.
- Musselin, Christine (2005b). „European Academic Labour Market in Transition”. *Higher Education*. Vol. 49.
- Musselin, Christine (2010). *The Market for Academics*. Transl. by Amy Jacobs. New York: London.
- Nash, Kate and Alan Scott, eds. (2001). *The Blackwell Companion to Political Sociology*. Malden: Blackwell.
- Neaman Institute (2008). *Proceedings of the International Conference: Privatization in Higher Education*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7–8, 2008.
- Neave, Guy (2000a). „Universities’ Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue”. W: Guy Neave 2000b.
- Neave, Guy, ed. (2000b). *The Universities’ Responsibilities to Societies. International Perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Neave, Guy (2001a). „Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe’s Universities to European Integration Integrates – an Inspiring Number of Contradictions”. Paper delivered at EAIR Forum, Porto, September 2001.

- Neave, Guy (2001b). *The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues*. W: J. Huisman, P. Maassen, and G. Neave (eds.) *Higher Education and the State. The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam: Pergamon Press, 13–75.
- Neave, Guy (2002a). „On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”. W: *The CHEPS Inaugural Lectures 2002*. Enschede: CHEPS.
- Neave, Guy (2002b). „The Future of the City of Intellect: A Brave New World-European Style”. *European Education*. Vol. 34. No. 3.
- Neave, Guy (2003). „On the Return from Babylon: A Long Voyage around History, Ideology and Systems Change”. W: J. File, L. Goedegebuure (ed.) *Real-Time Systems: Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. Brno: Vutium.
- Neave, Guy (2006). „Times, Measures and the Man: the Future of British Higher Education Treated Historically and Comparatively”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 2.
- Neave, Guy (2008). „Now You See It, Now You Don't: Privatization as the Will O' the Wisp in the Higher Education Policies of Western Europe”. W: Neaman Institute 2008.
- Neave, Guy and Frans A. Van Vught (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Neave, Guy and Peter Maassen (2007). „The Bologna Process: An Inter-Governmental Policy Perspective”. W: Maassen and Olsen 2007.
- Newman, Frank, Lara Couturier (2002). „Trading Public Good in the Higher Education Market”. *The Observatory On Borderless Higher Education Report*.
- Newman, Frank, Lara Couturier, and Jamie Scurry (2004). *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newman, J.H. (1996). *The Idea of a University*. (Trans. by F.M. Turner). New Haven: Yale University Press.
- Newson, Janice and Howard Buchbinder (1988). *The University Means Business. Universities, Corporations and Academic Work*. Toronto: Garamond Press.
- North, Douglass C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noya, Antonella and Emma Clarence, eds. (2007). *The Social Economy. Building Inclusive Economies*. Paris: OECD.
- Nyborg, Per (2003). „Higher Education as a Public Good and a Public Responsibility”. *Higher Education in Europe*. Vol. XXVIII. Issue 3 (October).
- O'Boyle, L. (1983). „Learning for Its Own Sake: The German University as Nineteenth-Century Model”. *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 25. Issue 1 (January): 3–25.

- OECD (1981). *The Welfare State in Crisis*. Paris: OECD.
- OECD (1987). *Universities under Scrutiny*. Paris: OECD.
- OECD (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: OECD.
- OECD (1990). *Financing Higher Education. Current Patterns* (autorstwa Garetha Williamsa). Paris: OECD.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD.
- OECD (1998a). *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD (1998b). *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy*. Paris: OECD.
- OECD (1998c). *Human Capital Investment. An International Comparison*. Paris: OECD.
- OECD (1999a). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OECD.
- OECD (1999b). *A Caring World. The New Social Policy Agenda*. Paris: OECD.
- OECD (2000a). *Private Pension Systems and Policy Issues*. Paris: OECD.
- OECD (2000b). *Reforms for an Aging Society*. Paris: OECD.
- OECD (2000c). *Tax Burdens. Alternative Measures*. Paris: OECD.
- OECD (2001a). *Innovative People. Mobility of Skilled Personnel in National Innovation Systems*. Paris: OECD.
- OECD (2001b). *OECD Historical Statistics 1970–2000*. Paris: OECD.
- OECD (2001c). *Tax and the Economy. A Comparative Assessment of OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2001d). *The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.
- OECD (2001e). *OECD Private Pensions Conference 2000. Insurance and Pensions*. Paris: OECD.
- OECD (2002). *Benchmarking Industry-Science Relationships*. Paris: OECD.
- OECD (2003a). *Entrepreneurship and Local Economic Policy. Programme and Policy Recommendations*. Paris: OECD.
- OECD (2003b). *Turning Science into Business. Patenting and Licensing at Public Research Organizations*. Paris: OECD.
- OECD (2003c). *New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD.
- OECD (2003d). *Reforming Public Pensions. Sharing the Experiences of Transition and OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2004a). *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (2004b). *Co-Financing Lifelong Learning. Towards a Systemic Approach*. Paris: OECD.
- OECD (2004c). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris: OECD.
- OECD (2004d). *Global Knowledge Flows and Economic Development*. Paris: OECD.

- OECD (2005a). *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2005b). *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education.
- OECD (2005c). *OECD Territorial Reviews. Finland*. Paris: OECD.
- OECD (2005d). *Private Pensions. OECD Classification and Glossary*. Paris: OECD.
- OECD (2005e). *Statistics, Knowledge and Policy. Key Indicators to Inform Decision Making*. Paris: OECD.
- OECD (2005f). *Building Competitive Regions. Strategies and Governance*. Paris: OECD.
- OECD (2006a). *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Poland*. Prepared by M. Dabrowa-Szeffler and J. Jablęcka-Pryszlońska.
- OECD (2006b). „Poland's Education and Training: Boosting and Adapting Human Capital”. Economics Department WP No. 495, by Paul O'Brien and Wojciech Paczynski.
- OECD (2006c). *OECD Economic Surveys – Poland*. Vol. 11. Paris: OECD.
- OECD (2006d). *OECD Science, Technology and Industry Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2006e). *Live Longer, Work Longer*. Paris: OECD.
- OECD (2006f). *Fundamental Reform of Personal Income Tax*. Paris: OECD.
- OECD (2006g). *Fundamental Reform of Corporate Income Tax*. Paris: OECD.
- OECD (2006h). *Education Policy Analysis. Focus on Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (2006i). *Government R&D Funding and Company Behaviour. Measuring Behavioural Additionality*. Paris: OECD.
- OECD (2006j). *Competitive Cities in the Global Economy*. Paris: OECD.
- OECD (2006k). *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD.
- OECD (2006l). *Women in Scientific Careers. Unleashing the Potential*. Paris: OECD.
- OECD (2006m). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*. Paris: OECD.
- OECD (2007b). *Pensions at a Glance. Public Policies Across OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2007c). *Health at a Glance 2007*. OECD Indicators. Paris: OECD.
- OECD (2007d). *Protecting Pensions. Policy Analysis and Examples from OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2007e). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- OECD (2007f). *Babies and Bosses. Reconciling Work and Family Life*. Paris: OECD.
- OECD (2007g). *Taxing Wages 2006–2007. Special Feature: Tax Reforms and Tax Burdens*. Paris: OECD.

- OECD (2007h). *Benefits and Wages 2007. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2007i). *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Regionally Engaged*. Paris: OECD.
- OECD (2007j). *Science, Technology and Innovation Indicators in a Changing World. Responding to Policy Needs*. Paris: OECD.
- OECD (2007k). *Regions at a Glance 2007*. Paris: OECD.
- OECD (2007l). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD (2008a). *OECD Territorial Reviews. Poland*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Complementary and Private Pensions Throughout the World 2008*. Paris: OECD.
- OECD (2008c). *Higher Education to 2030. Vol. 1. Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2008d). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2008e). *The Global Competition for Talent. Mobility of the Highly Skilled*. Paris: OECD.
- OECD (2008f). *Encouraging Student Interest in Science and Technology Studies*. Paris: OECD.
- OECD (2008g). *OECD Employment Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2008h). *The Internationalisation of Business R&D. Evidence, Impacts and Implications*. Paris: OECD.
- OECD (2008i). *OECD Science, Technology and Industry Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2008j). *Tax Co-operation. Towards a Level Playing Field*. Paris: OECD.
- OECD (2008k). *Main Science and Technology Indicators. Vol. 1*. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *Highlights from Education at a Glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Education at a Glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD (2009c). *Research and Development Expenditure in Industry. 1990–2007*. Paris: OECD.
- OECD (2009d). *Labour Force Statistics 1988–2008*. Paris: OECD.
- OECD (2009e). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2009*. Paris: OECD.
- OECD (2009f). *Education Today. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2009g). *Higher Education to 2030. Vol. 2. Globalization*. Paris: OECD.
- OECD (2009h). *The Political Economy of Reform. Lessons from Pensions, Product Markets and Labour Markets in Ten OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2009i). *The Financial Crisis. Reform and Exit Strategies*. Paris: OECD.
- OECD (2009j). *OECD Employment Outlook. Tackling the Jobs Crisis*. Paris: OECD.
- OECD (2009k). *Society at a Glance 2009. OECD Social Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2009m). *Top of the Class. High Performers in Science in PISA 2006*. Paris: OECD.

- OECD (2010a). *Economic Policy Reforms 2010. Going for Growth*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD.
- OECD (2010c). *Dedicated Public-Private Partnership Units. A Survey of Institutional and Governance Structures*. Paris: OECD.
- OECD (2010d). *Tax Expenditures in OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD/IMHE (2005). *Higher Education Management and Policy – Special Issue on Entrepreneurship*. Vol. 17. No 3.
- OECD/UNESCO (2005). *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition*. Paris: OECD.
- Offe, Claus (2001). „Political Liberalism, Group Rights, and the Politics of Fear and Trust”. *Studies in East European Thought*. Vol. 53.
- Ohidy, Andrea (2008). *Lifelong Learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. Wiesbaden: VS Research.
- Ohmae, K. (2000). *The End of the Nation State*. W: Lechner, F.J. and J. Boli. *The Globalization Reader*. Oxford: Blackwell.
- Olsen, Johan P. (2007a). *Europe in Search of Political Order. An Institutional Perspective on Unity/Diversity, Citizens/Their Helpers, Democratic Design/Historical Drift, and the Co-existence of Orders*. Oxford: Oxford University Press.
- Olsen, Johan P. (2007b). „Organization Theory, Public Administration, Democratic Governance”. ARENA Working Paper No. 1 (January).
- Olsen, Johan P. (2007c). „Understanding Institutions and Logics of Appropriateness: Introductory Essay”. ARENA Working Paper. No. 13 (August).
- Olsen, Johan P. (2007d). „The Institutional Dynamics of the European University”. W: Maassen and Olsen 2007.
- Olsen, Johan P. (2008). „Change and Continuity: An Institutional Approach to Institutions of Democratic Government”. ARENA Working Paper No. 18. Available at: <http://www.arena.uio.no>
- Olsen, Johan P. and Peter Maassen (2007). „European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level”. W: Maassen and Olsen 2007.
- Olson, Mancur (1965). *The Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Opello, Walter C. Jr., and Stephen J. Rostow (1999). *The Nation-State and Global Order. A Historical Introduction to Contemporary Politics*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner.
- Orenstein, Mitchell, and Martine R. Haas (2005). „Globalization and the Development of Welfare States in Post-Communist Europe”. W: Glatzer and Rueschemeyer 2005.
- Orsingher, Chiara, ed. (2006). *Assessing Quality in European Higher Education Institutions: Dissemination, Methods and Procedures*. Heidelberg: Physica-Verlag.

- Osborne, Michael (2003a). „Policy and Practice in Widening Participation: a six countries comparative study of access as flexibility”, *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 22. No. 1.
- Osborne, Michael (2003b). „Increasing or Widening Participation in Higher Education? – a European Overview”. *European Journal of Education*. Vol. 38. No. 1.
- Ozga, Jenny and Bob Lingard (2007). „Globalisation, Education Policy and Politics”. W: Lingard and Ozga 2007.
- Page, Stephen (2005). „What’s New about the New Public Management? Administrative Change in the Human Services”. *Public Administration Review*. Vol. 65. No. 6.
- Paradeise, Catherine, and Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie, eds. (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- PARP (2008). *Benchmarking parków technologicznych w Polsce*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Patrinos, Harry Anthony, Felipe Barrera-Orsorio, Juliana Guáqueta (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington DC: World Bank.
- Patrinos, Harry Anthony and Shobhana Sosale, eds. (2007). *Mobilizing the Private Sector for Public Education. A View from the Trenches*. Washington DC: World Bank.
- Paul, T.V. and G. John Ikenberry, John A. Hall, eds. (2003). *The Nation-State in Question*. Princeton: Princeton University Press.
- Paulsen, Michael B. and John C. Smart (2001). *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy & Practice*. New York: Agathon Press.
- Pawłowski, Krzysztof (2004). *Rediscovering Higher Education in Europe*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Pelikan, Jaroslav (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
- Pennell, Hazel and Anne West (2005). „The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 2.
- Perkin, Harold (2007). „History of Universities”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Perryman S. and E. Pollard, J. Hillage, L. Barber (2003). *Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West*. A HERDA-SW report.
- Pestieau, P. (2006). *The welfare state in the European Union: Economic and social perspectives*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Peters, Michael A. (2007). *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.

- Peters, Michael, ed. (1995). *Education and the Postmodern Condition*. Westport: Bergin and Garvey.
- Pierson, Paul (1994). *Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher, and the Politics of Retrenchment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pierson, Paul (2001a). „Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies”. W: Pierson 2001b.
- Pierson, Paul, ed. (2001b). *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Pierson, Paul (2004). *Politics in Time. History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Polanyi, Karl (1957). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press.
- Polska 2030 (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Pontusson, Jonas (2005). *Inequality and Prosperity. Social Europe vs. Liberal America*. Ithaca: Cornell University Press.
- Poole, David (2001). „Strategically Managing Entrepreneurialism: The Australian University Experience”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 55. No. 3.
- Porter, Michael E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Porter, Michael E. (2004). *On Competition* (Updated and Expanded Edition). Boston: Harvard Business School.
- Pontusson, Jonas (2005). *Inequality and Prosperity. Social Europe vs. Liberal America*. Ithaca–London: Cornell University Press.
- Potter, Jonathan, ed. (2008). *Entrepreneurship and Higher Education*. Paris: OECD.
- Powell, Walter W. and Paul J. DiMaggio, eds. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Powell, Jason and Jon (Joe) Hendricks, eds. (2009). *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- PricewaterhouseCoopers (2007). *The Economic Benefits of a Degree*. London: Universities UK.
- Priest, Douglas M. and Edward P. St. John, eds. (2006). *Privatization and Public Universities*. Bloomington: Indiana University Press.
- Psacharopoulos, George (2007). *The Costs of School Failure. A Feasibility Study. Analytical Report to the European Commission*. EENEE.
- Psacharopoulos, George, Harry Anthony Patrinos (2002). „Returns to Investment in Education: A Further Update”. *World Bank Policy Research Working Paper 2881*.
- Purcell, Kate, Marie Morley and Gill Rowley (2002). *Employers in the New Graduate Labour Market: Recruiting from a Wider Spectrum of Graduates*. ESRU.
- Rama, Martin (2000). „Public Sector Downsizing: An Introduction”. *The World Bank Economic Review*. Vol. 13. No. 1.

- Ramirez, Francisco O. (2002). „Eyes Wide Shut: University, State and Society”. *European Educational Research Journal*. Vol. 1. No. 2.
- Ramirez, Francisco O. And John W. Meyer (1980). „Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System”. *Annual Review of Sociology*. Vol. 6.
- Raport (2008). *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*. Warszawa, 10 lipca 2008.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Boston: Harvard University Press.
- Reich, Robert B. (1992). *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st-Century Capitalism*. New York: Vintage Books.
- Reich, Robert B. (2000). *The Future of Success. Working and Living in the New Economy*. New York: Vintage Books.
- Reich, Robert B. (2008). *Supercapitalism. The Transformation of Business, Democracy, and Everyday Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Reichert, Sybille, and Christian Tauch (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. European University Association.
- Reichert, Sybille, and Christian Tauch (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. European University Association.
- Reinert, Erik S. (2007). *How Rich Countries Got Rich... and Why Poor Countries Stay Poor*. New York: Carroll and Graf.
- Rhoades, Gary, and Sheila Slaughter (2006). „Academic Capitalism and the New Economy: Privatization as Shifting the Target of Public Subsidy in Higher Education”. W: Rhoads and Torres 2006.
- Rhoads, Robert A. and Carlos Alberto Torres, eds. (2006). *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- Rhodes, R.A.W., and Sarah A. Binder, Bert A. Rockman (2006). *The Oxford Handbook of Political Institutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Ridder-Symoens, Hilde de, ed. (1996). *A History of the University in Europe*. Vol. II. *Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riedel, Eibe, ed. (2007). *Social Security as a Human Right*. Dordrecht: Springer.
- Rieger, Elmar and Stephan Leibfried (2003). *Limits to Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima: Hiroshima University–RIHE.
- RIHE (2009). *The Changing Academic Profession over 1992–2007: International, Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima: Hiroshima University–RIHE.
- Rizvi, Fazal (2006). „The Ideology of Privatization in Higher Education: A Global Perspective”. W: Douglas M. Priest and Edward P. St. John 2006.
- Robertson, Susan, Roger Dale (2003). „Changing Geographies of Power in Education: The Politics of Rescaling and Its Contradictions”. A paper

- presented to the Join BERA/BAICE Conference on Globalisation, Culture and Education.
- Rodrik, Dani (1997). *Has Globalization Gone Too Far?* Washington, DC: Institute for International Economics.
- Rodrik, Dani (2007). *One Economics, Many Recipes. Globalization, Institutions, and Economic Growth*. Princeton: Princeton University Press.
- Rodrik, Dani, ed. (2003). *In Search of Prosperity. Analytic Narratives on Economic Growth*. Princeton: Princeton University Press.
- Röhrs, Hermann (1995). *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rosa, Maria J. And Amado, Diana And Amaral Alberto (2009). „Funding Allocation and Staff Management. A Portuguese Example”. *European Journal of Education*. Vol. 44. No. 1.
- Rothblatt, S. (1997). *The Modern University and Its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothblatt, Sheldon (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800–2006*. Oxford: Symposium Books.
- Rothblatt, Sheldon and Björn Wittrock, eds. (1993). *The European and American University Since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothkopf, David (2008). *Superclass. The Global Power Elite and the World They are Making*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Rüegg, Walter, ed. (2004). *A History of the University in Europe*. Vol. III. *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruggie, John Gerard (1982). „International Regimes, Transactions, and Change: Embedded Liberalism in the Postwar Economic Order”. *International Organization*. Vol. 36. No. 2 (Spring).
- Ruggie, John Gerard (1997). „Globalization and the Embedded Liberalism Compromise: The End of an Era?”. Max Planck Institute for the Studies of Societies. Working Paper. No. 1.
- Ruggie, John Gerard (1998). *Constructing World Polity. Essays in International Institutionalization*. New York: Routledge.
- Rumley, Laura E., Ivan F. Pacheco and Philip G. Altbach (2008). *International Comparison of Academic Salaries*. Boston: CIHE.
- Salerno, Carlo (2007). „A Service Enterprise: The Market Vision”. W: Maassen and Olsen 2007.
- Salerno, Carlo, Ben Jongbloed, Stig Slipersaeter, Benedetto Lepori (2005). *CHINC. Changes in European Higher Education Institutions' Research Income, Structures and Strategies*. Enschede: CHEPS.

- Salmi, Jamil (2006a). „Student Loans in an International Perspective: The World Bank Experience”, available from http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/publications/student_loans.pdf
- Salmi, Jamil (2009a). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: World Bank.
- Salmi, Jamil (2009b). „The Growing Accountability Agenda in Tertiary Education: Progress or Mixed Blessing?”. Education Working Paper Series. No. 16, World Bank.
- Salmi, Jamil (2009c). „Scenarios for Financial Sustainability of Tertiary Education”. W: OECD 2009g.
- Salmi, Jamil and Arthur Hauptman (2006b), „Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms”. World Bank Education WP Series. No. 4.
- Salmi, Jamil and Adriaan M. Verspoor, eds. (1994). *Revitalizing Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Arnal (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 1. *Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Arnal (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 2. *Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris: OECD.
- Sassen, Saskia (1996). *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*. New York: Columbia University Press.
- Sassen, Saskia (1998). *Globalization and Its Discontents. Essays on the New Mobility of People and Money*. New York: New Press.
- Sassen, Saskia (2003). „Globalization or Denationalization?” *Review of International Political Economy*. Vol. 10. No. 1 (February).
- Sassen, Saskia (2006). *Territory, Authority, Rights. From Medieval to Global Assemblages*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, Saskia (2007). *A Sociology of Globalization*. New York: W.W. Norton & Company.
- Scharpf, Fritz (1996). „Economic Integration, Democracy and the Welfare-State”. Max Plank Institute for the Study of Societies Working Paper No. 2, Cologne.
- Scharpf, Fritz (1999). „The Viability of Advanced Welfare States in the International Economy: Vulnerabilities and Options”. Max Plank Institute for the Study of Societies Working Paper No. 9, Cologne.
- Scharpf, Fritz (2000). „Negative Integration: States and the Loss of Boundary Control”. W: Christopher Pierson and Francis G. Castles, *The Welfare State Reader*. Cambridge: Polity Press.
- Scharpf, Fritz (2002). „The European Social Model: Coping with the Challenges of Diversity”. Max Plank Institute for the Study of Societies Working Paper 02/8, Cologne.

- Scharpf, Fritz, and Vivien A. Schmidt, eds. (2000). *Welfare and Work in the Open Economy*. Vol. 1. *From Vulnerability to Competitiveness*. Oxford: Oxford University Press.
- Schelling, F.W.J. (1803/1981). *On University Studies*. (Transl. by E.S. Morgan). Athens: Ohio University Press.
- Schimank, Uwe and Markus Winnes (2000). „Beyond Humboldt? The Relationship Between Teaching and Research in European University Systems”. *Science and Public Policy*. Vol. 27.
- Schimmelfennig, Frank and Ulrich Sedelmeier, eds. (2005). *The Europeanization of Central and Eastern Europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schleiermacher, Frank (1991). *Occasional Thoughts on Universities in the German Sense. With an Appendix Regarding a University Soon to Be Established (1808)*. (Transl. by T.N. Tice, with E. Lawler). San Francisco: EMTex.
- Schmidt, Vivien A. (2002). *The Futures of European Capitalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, Vivien A. (2006). *Democracy in Europe. The EU and National Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schomburg, Harald, and Ulrich Teichler (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schuster, Jack H. and Martin J. Finkelstein (2006). *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Schutte, Frits (1999). „The University-Industry Relations of an Entrepreneurial University: the Case of the University of Twente”. *Higher Education in Europe*. Vol. XXIV. No. 1.
- Schwartz, Stephanie and Don F. Westerheijden, eds. (2004). Dordrecht: Kluwer.
- Schwartz, Anita M., and Asli Demirguc-Kunt (1999). „Taking Stock of Pension Reforms Around the World”. *Social Protection Discussion Paper Series* No. 9917.
- Schwarzenberger, Astrid, ed. (2008). *Public / Private Funding of Higher Education: A Social Balance*. Hannover: HIS.
- Scott, Peter (1999). „Globalization and the University”. *CRE-Action* 115.
- Scott, Peter (2003). „Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization”. *Higher Education in Europe*. Vol. XXVIII. No. 3.
- Scott, Peter (2007). Higher Education in Central and Eastern Europe. W: J.J. Forest and P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Shane, Scott (2004). *Academic Entrepreneurship. University Spinoffs and Wealth Creation*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Shapiro, Harold T. (2005). *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Shapiro, Ian, Stephen Skowronek and Daniel Galvin, eds. (2006). *Rethinking Political Institutions. The Art of the State*. New York: New York University Press.
- Sharma, Raj (2004). „Performance-Based Funding in the Entrepreneurial North American and Australian Universities”. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 26. No. 1.
- Shattock, Michael (1988). „Financial Management in Universities: the Lessons from University College, Cardiff”, *Financial Accountability and Management*. Vol. 4. No. 2.
- Shattock, Michael, ed. (1996). *The Creation of a University System*. Oxford: Blackwell.
- Shattock, Michael (1999). „Governance and Management in Universities: the Way We Live Now”. *Journal of Education Policy*. Vol. 14. No. 3.
- Shattock, Michael (2000). „Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance”, *Tertiary Education and Management*. Vol. 6. No. 2.
- Shattock, Michael (2001). „The Machinery for Determining Academic Pay: Illusion and Reality in a ‘Nationalised Industry’”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 55. No. 1.
- Shattock, Michael (2002). „Re-Balancing Modern Concepts of University Governance”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 56. No. 3.
- Shattock, Michael (2003). *Managing Successful Universities*, Buckingham: SRHE.
- Shattock, Michael (2004a). „Generating Non-State Income in European Universities”. W: Shattock 2004b.
- Shattock, Michael, ed. (2004b). *Entrepreneurialism and the Transformation of Russian Universities*. Paris: UNESCO IIEP.
- Shattock, Michael (2005). „European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context”, *Higher Education Management and Policy*. Vol. 17. No. 3.
- Shattock, Michael (2006a). *Good Governance in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Shattock, Michael (2006b). „Policy Drivers in UK Higher Education in Historical Perspective”. ‘Inside Out’, ‘Outside In’ and the Contribution of Research”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 2.
- Shattock, Michael (2007a). „Research and Technology/Knowledge Transfer”. W: EUEREK Revised Report.
- Shattock, Michael (2007b). „United Kingdom”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Shattock, Michael (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press–SRHE.

- Shattock, Michael, and Paul Temple (2006). „Entrepreneurialism and the Knowledge Society: some conclusions from cross national studies”, a paper presented at the EAIR Forum, Rome.
- Shavit, Yossi, Richard Arum and Adam Gamoran, eds. (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Simons, Maarten, Mark Olssen and Michael A. Peters, eds. (2009). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Skilbeck, Malcolm, with Helen Connell (2000). *Access and Equity in Higher Education: An International Perspective On Issues And Strategies*. Dublin.
- Sklair, Leslie (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Blackwell.
- Slantcheva, S. and Levy D.C., eds. (2007). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.
- Slaughter, Anne-Marie (2004). *A New World Order*. Princeton: Princeton University Press.
- Slaughter, Sheila and Leslie, Larry L (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila, Larry L. Leslie (2001). „Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism”. *Organization overviews*. Vol. 8. No. 2.
- Slaughter, Sheila and Gary Rhoades (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smart, John C., ed. (2008). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 23. Dordrecht: Springer.
- Smart, John C., ed. (2009). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 24. Dordrecht: Springer.
- Smith, Anthony D. (1995). *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, Anthony, and Frank Webster, eds. (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: SRHE–Open University Press.
- Soguel, Nils C. and Pierre Jaccard, eds. (2008). *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht: Springer.
- Soley, Lawrence C. (1995). *Leasing the Ivory Tower*. Boston: South End Press.
- Sorkin, D. (1983). „Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791–1810”. *Journal of the History of Ideas*. Vol. 44. No. 1 (Jan.–Mar.): 55–73.
- Sörlin, Sverker, and Hebe Vessuri, eds. (2007). *Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics*. New York: Palgrave.
- Sporn, Barbara (1999a). „Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe”. *Higher Education in Europe*. Vol. XXIV. No. 1: 23–33.

- Sporn, Barbara (1999b). *Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptations to Socioeconomic Environments of US and European Universities*, London: Jessica Kingsley.
- Sporn, Barbara (2001). „Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities”, *Tertiary Education and Management*. Vol. 7. No. 2: 121–134.
- Sporn, Barbara (2007). „Governance and Administration: Organizational and Structural Trends”. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Spulber, N. (1997). *Redefining the state: Privatization and welfare reform in industrial and transitional economies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Spybey, Tony (1996). *Globalization and World-Society*. Cambridge: Polity Press.
- Stehr, Nico (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Steier, Francis A. (2003). „The Changing Nexus: Tertiary Education Institutions, the Marketplace and the State”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 57. No. 2.
- Stiglitz, Joseph E. (2000). *Economics of the Public Sector* (3rd edition). New York: WW Norton.
- St. John, Edward P. (2004). „Policy Research and Policy Decisions”. W: St. John and Parsons 2004.
- St. John, Edward P. (2006). *Education and the Public Interest. School Reform, Public Finance and Access to Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- St. John, Edward P. and Michael D. Parsons, eds. (2004). *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Strange, Susan (1996). *The Retreat of the State. The Diffusion of Power in the World Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Hubert and Christine de la Maisonneuve (2007). „The Wage Premium on Tertiary Education: New Estimates for 21 OECD Countries”. Economics Department Working Papers. No. 589.
- Strehl, Franz (2007). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems – International Report*. OECD Education Working Paper No. 6.
- Suleiman, Ezra (2003). *Dismantling Democratic States*. Princeton: Princeton University Press.
- Sullivan, William M. and Matthew S. Rosin (2008). *A New Agenda for Higher Education. Shaping a Life of the Mind for Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Survey (2007). *Fourth European Working Conditions Survey*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Swank, Duane (2001). „Political Institutions and Welfare State Restructuring. The Impact of Institutions on Social Policy Change in Developed Democracies”. W: Pierson 2001b.

- Swan, Duane (2002). *Global Capital, Political Institutions, and Policy Change in Developed Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet-Holp, Timothy (2008). *Public/Private Partnerships in Education. Modeling Political Success*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Świerzbowska-Kowalik, Ewa i Hanna Gulczyńska (2000). *Dostępność wyższego wykształcenia – materialne i społeczne uwarunkowania*. Warszawa: CBPNISW UW.
- Tanzi, Vito (2001). „Taxation and the Future of Social Protection”. W: Giddens 2001.
- Tapinos, E., R.G. Dyson, M. Meadows (2005). „The Impact of the Performance Measurement Systems in Setting the ‘Direction’ in the University of Warwick”. *Production Planning & Control*. Vol. 16. No. 2.
- Tapper, Ted (2007). *The Governance of British Higher Education. The Struggle for Policy Control*. Dordrecht: Springer.
- Taylor, James S., José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado, Rui Santiago, eds. (2008). *Non-University Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Taylor-Gooby, Peter, ed. (2004). *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Teeple, Gary (1995). *Globalization and the Decline of Social Reform*. Toronto: Garamond Press.
- Teichler, Ulrich (2005). „Research on Higher Education in Europe”. *European Journal of Education*. Vol. 40. No. 4.
- Teichler, Ulrich (2007a). The changing patterns of higher education systems in Europe and the future tasks of higher education research. W: J. Brennan and U. Teichler (eds.) *Higher education looking forward: Relations between higher education and society*. Strasbourg, France: European Science Foundation.
- Teichler, Ulrich (2007b). *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, Ulrich, ed. (2007c). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich (2009). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.
- Teixeira, Pedro (2006). „Markets in Higher Education: Can We Still Learn from Economics’ Founding Fathers?” *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.06*. Berkeley.
- Teixeira, Pedro (2009). „Economic Imperialism and the Ivory Tower: Some Reflections upon the Funding of Higher Education in the EHEA (2010–2020)”. W: Kehm et al. 2009.
- Teixeira, Pedro, Alberto Amaral, Maria João Rosa (2003). „Mediating the Economic Pulse: The International Connection in Portuguese Higher Education”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 57. No. 2.

- Teixeira, Pedro, and Ben Jongbloed, David Dill, Alberto Amaral, eds. (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Teixeira, Pedro, and D. Bruce Johnstone, Maria J. Rosa, Hans Vossensteyn, eds. (2006). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Dordrecht: Springer.
- Temple, Paul (2006). „Intervention in a Higher Education Market: A Case Study”, *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 3.
- Temple, Paul (2008). „Teaching and Learning: an Entrepreneurial Perspective”. W: Shattock 2008.
- Temple, Paul and David Billing (2003). „Higher Education Quality Assurance Organisations in Central and Eastern Europe”. *Higher Education in Europe*. Vol. 9. Issue 3.
- Temple, Paul and Ronald Barnett (2007). „Higher Education Space: Future Directions”. *Planning for Higher Education*. Vol. 36. No. 1.
- Tierney, William G. ed. (1998). *The Responsive University. Restructuring for High Performance*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tierney, William G, and Guilbert C. Hentschke (2007). *New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tight, Malcolm (2003). *Researching Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Tight, Malcolm, ed. (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Higher Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Tight, Malcolm (2006). „Changing Understandings of ‘Public’ and ‘Private’ in Higher Education: The United Kingdom Case”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 3.
- Tight, Malcolm, Ka Ho Mok, Jeroen Huisman, Christopher C. Morphew, eds. (2009). *The Routledge International Handbook of Higher Education*. New York: Routledge.
- Tomusk, Voldemar (2004). *The Open World and Closed Societies. Essays on Higher Education Policies „In Transition”*. New York: Palgrave.
- Tomusk, Voldemar, ed. (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer.
- Torres, Carlos Alberto (2002). „The State, Privatisation and Educational Policy: A Critique of Neo-liberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications”. *Comparative Education*. Vol. 38. No. 4.
- Torres, Gerver and Mathur, Sarita (1996). „The Third Wave of Privatization. Privatization of Social Sectors in Developing Countries”. World Bank: Author.
- Trani, Eugene P. and Robert D. Holsworth (2010). *The Indispensable University. Higher Education, Economic Development, and the Knowledge Economy*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Tremmel, Joerg Chet, ed. (2008). *Demographic Change and Intergenerational Justice. The Implementation of Long-Term Thinking in the Political Decision Making Process*. Dordrecht: Springer.

- Trends V* (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*. By David Crosier, Lewis Purser and Hanne Smidt. Brussels: EUA.
- Tulip, Peter (2007). „Financing Higher Education in the United States”. OECD Economics Department WP. No. 584.
- Tuljapurkar, Shripad, Ian Pool and Vipin Prachuabmoh, eds. (2005). *Population, Resources and Development. Riding the Age Waves – Volume 1*. Dordrecht: Springer.
- Twardowski, Kazimierz (1933). *O dostojęństwie uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański.
- UNDP (2007a). *Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*. Red. Urszula Sztanderska. Warszawa: UNDP (United Nations Development Programme).
- UNDP (2007b). *Measuring Human Development. A Primer. Guidelines and Tools for Statistical Research, Analysis and Advocacy*. New York: UNDP.
- UNESCO (2005a). „Statistical Tables. Gross Enrolment Ratios, Tertiary”. Available at http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/HTMLTables/education/ger_tertiary.htm
- UNESCO (2005b). *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (2005c). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- UNESCO (2007). *Main Transformations, Challenges and Emerging Patterns in Higher Education Systems*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009a). *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (2009b). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO-CEPES (2004). „Statistical Information on Higher Education in Central and Eastern Europe 2003–2004”. Available at http://www.cepes.ro/information_services/statistics.htm.
- United Nations (2001). *Globalization and the State. World Public Sector Report 2001*. New York: Author.
- Usher, Alex (2004). *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?* Toronto: Education Policy Institute.
- Usher, Alex, and Amy Cervenán (2005). *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective 2005*. Washington DC.
- Välimaa, Jussi, and Oili-Helena Ylijoki, eds. (2008). *Cultural Perspectives on Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Veiga, Amelia and Alberto Amaral (2006). „The Open Method of Coordination and the Implementation on the Bologna Process”. *Tertiary Education and Management*. Vol. 12.

- Véron, Jacques, Sophie Pennec and Jacques Légaré, eds. (2007). *Ages, Generations and the Social Contract. The Demographic Challenges Facing the Welfare State*. Dordrecht: Springer.
- Vest, Charles M. (2005). *Pursuing the Endless Frontier. Essays on MIT and the Role of Research Universities*. Cambridge: MIT Press.
- Vila, Luis E., Adela Garcia-Aracil, José-Ginés Mora (2007). „The Distribution of Job Satisfaction Among Young European Graduates: Does the Choice of Study Field Matter?” *The Journal of Higher Education*. Vol. 78. No. 1.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2004). „Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach”. *Policy Futures in Education*. Vol. 2. No. 2.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). „What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2 (June).
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2007). „Building Future Scenarios for Universities and Higher Education”. W: Marginson 2007b.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2008). „What Is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries”. W: OECD 2008c.
- Vught, Frans A. Van (2009). *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Wang, Yidan, ed. (2000). *Public-Private Partnerships in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific*. Asian Development Bank Institute Policy Papers. No. 1. Tokyo: ADBI Publishing.
- Weber, Luc and James J. Duderstadt, eds. (2004). *Reinventing the Research University*. London: Economica.
- Weber, Luc and James J. Duderstadt, eds. (2006). *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society*. London: Economica.
- Weber, Max (1973). *On Universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*. (E. Shils, trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- WEF (2007). *The Global Competitiveness Report 2007–2008*. By Michael E. Porter, Xavier Sal-i-Martin and Klaus Schwab. Geneva: World Economic Forum.
- WEF (2009). *The Global Competitiveness Report 2009–2010*. By Klaus Schwab and Xavier Sal-i-Martin. Geneva: World Economic Forum.
- Weiler, Hans N. (2000). „State, Markets and University Funding: New Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe”. *Compare*. Vol. 30. No. 3.
- Weisbrod, Burton A., Jeffrey P. Ballou, and Evelyn D. Asch (2008). *Mission and Money. Understanding the University*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiss, Linda (1998). *The Myth of the Powerless State*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Welch, Anthony R. (2001). „Globalisation, Post-modernity and the State: Comparative Education Facing the Third Millennium”. *Comparative Education*. Vol. 37. No. 4.
- Welch, Anthony, ed. (2007). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Dordrecht: Springer.
- Wells P.J., Sadlak J., and Vlasceanu, L. eds. (2007). *The rising role and relevance of private higher education in Europe*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education).
- Westerheijden, Don F., Bjørn Stensaker and Maria João Rosa, eds. (2007). *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer.
- Whitehouse, Edward (2007). *Pensions Panorama. Retirement-Income Systems in 53 Countries*. Washington, DC: World Bank.
- Williams, Gareth (2004a). „The Changing Political Economy of Higher Education”. W: Shattock 2004a.
- Williams, Gareth, ed. (2004b). *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE–Open University Press.
- Williams, Gareth (2007). „Reflections on Forty Years of Higher Education Policy Research”. W: *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave*. Enschede: CHEPS.
- Williams, Gareth (2008). „Finance and Entrepreneurial Activity in Higher Education in a Knowledge Society”. W: Shattock (2008).
- Williams, Gareth and Kitaev, I. (2005). „Overview of National Policy Contexts for Entrepreneurialism in Higher Education Institutions”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 17. No. 3: 125–141.
- Wittrock, Bjørn (1993). „The Modern University: The Three Transformations”. W: Rothblatt and Wittrock 1993.
- Wolf, Martin (2001). „Will the Nation-State Survive Globalization?” *Foreign Affairs*. Vol. 80. No. 1 (January/February).
- World Bank (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington DC: Author.
- World Bank (1996). *From Plan to Market. World Development Report 1996*. Washington DC: Author.
- World Bank (1997). *The State in a Changing World. World Development Report 1997*. Washington DC: Author.
- World Bank (2000a). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington DC: Author.
- World Bank (2000b). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington DC: Author.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC: Author.
- World Bank (2005). *World Development Report 2006. Equity and Development*. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2007a). *Doing Business 2008*. Washington DC: World Bank.

- World Bank (2007b). *Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development*. Washington DC: World Bank.
- World Bank (2010). *Better Financing: Stronger Outcomes. A Public Expenditure Review for the Education Sector in Poland*. Washington DC: World Bank.
- World Bank/EIB (2004). *Tertiary Education in Poland. Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Warszawa: World Bank–EIB.
- Woźnicki, Jerzy, red. (1998). *Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego*. Warszawa: KRASP.
- Woźnicki, Jerzy, red. (1999). *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Woźnicki, Jerzy (2007). *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, Jerzy, red. (2008). *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wößmann, Lütger, and Gabriela Schütz (2006). „Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”, analytical report for the European Commission, Available from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenec.pdf>.
- Wright, Mike, Bart Clarysse, Philippe Mustar and Andy Lockett (2007). *Academic Entrepreneurship in Europe*. Chaltenham: Edward Elgar.
- Yi, Zeng, Eileen M. Crimmins, Yves Carrière, Jean-Marie Robine, eds. (2006). *Longer Life and Healthy Aging*. Dordrecht: Springer.
- Ylijoki, Oili-Helena (2003). „Entangled in Academic Capitalism? A Case-Study on Changing Ideals and Practices of University Research”. *Higher Education*. Vol. 45.
- Zajda, Joseph (2006). *Decentralisation and Privatisation in Education. The Role of the State*. Dordrecht: Springer.
- Zemsky, Robert, Gregory R. Wegner, and William F. Massy (2004). *Remaking the American University. Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Zgaga, Pavel (2007). *Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Zumeta, William (2004). „State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical, and Political Constraints”. W: St. Johns and Parsons 2005.
- Żylicz, Maciej (2009). *O reformie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Żylicz, Maciej i Włodzimierz Bolecki (2007). „Reforma sektora nauki”. *Nauka Polska*, nr 16.

Nota biograficzna

Prof. zw. dr hab. Marek Kwiek (ur. 1966) – od 2002 r. dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 10 lat prowadzi rozległe, interdyscyplinarne, międzynarodowe badania porównawcze instytucji uniwersytetu w Europie.

Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej między innymi dla Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID i Banku Światowego. W ostatniej dekadzie kierownik, partner lub członek zespołu badawczego w ponad trzydziestu projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych między innymi przez fundacje Fulbrighta, Forda i Rockefellera, programy unijne (między innymi 6 i 7 Program Ramowy UE), UNESCO-CEPES, European Science Foundation (ESF) oraz organizacje międzynarodowe, rządy państw europejskich i instytucje edukacyjne. Współtwórca strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego do 2020 r. (Ernst and Young/IBNGR, 2010).

Jego najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze dotyczyły lub dotyczą przedsiębiorczości akademickiej (EUEREK, *European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge*, 2004–2007, UE), relacji uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym (GOODUEP, *Good Practices in University-Enterprise Partnerships*, 2007–2009, UE), równości szans edukacyjnych (*Higher Education in the 21st Century: Access and Equity*, 2007–2008, Fulbright Foundation), relacji państwa dobrobytu i uniwersytetów (EDUWEL, *Education and Welfare*, 2009–2013 oraz WORKABLE, *Making Capabilities Work*, 2009–2012, UE) oraz transformacji profesji akademickiej (*The International Attractiveness of the Academic Profession*, 2000–2001,

2002–2003 oraz EUROAC, *The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*, 2009–2013, ESF). Koordynator kilku indywidualnych projektów MNiSW i Komitetu Badań Naukowych.

Trzy lata spędził na uniwersytetach zagranicznych, przede wszystkim w USA, między innymi na University of Virginia (Fulbright Foundation, 1994–1995), University of California w Berkeley (Kosciuszko Foundation, 1996–1997) i w National Endowment for Democracy w Waszyngtonie (*Reagan-Fascell Democracy Fellow*, 2002–2003). W latach 2000–2001 był *International Open Society Institute Policy Fellow*, a w latach 2007–2009 był jednym z 30 globalnych „naukowców nowego wieku” (*Fulbright New Century Scholars*) Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym (SUNY/Buffalo).

Opublikował 8 książek i ponad 90 artykułów, przede wszystkim w obiegu międzynarodowym. Publikował między innymi w *Higher Education*, *Higher Education in Europe*, *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, *Higher Education Management and Policy*, *European Educational Research Journal*, *Prospero: A Journal of New Thinking in Philosophy of Education*, *International Journal of Contemporary Sociology*, *Policy Futures in Education* i w licznych książkach zbiorowych. Ostatnio wydane monografie to *The University and the State. A Study into Global Transformations* (Frankfurt and New York: Peter Lang, 2006, 424 s., przełożona na ukraiński, Taxon, 2009, 388 s.) oraz *Intellectuals, Power, and Knowledge* (Frankfurt and New York: Peter Lang, 2004, 302 s).

Członek rad redakcyjnych kilku prestiżowych czasopism z dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym, między innymi *Higher Education Quarterly* i *European Educational Research Journal*.